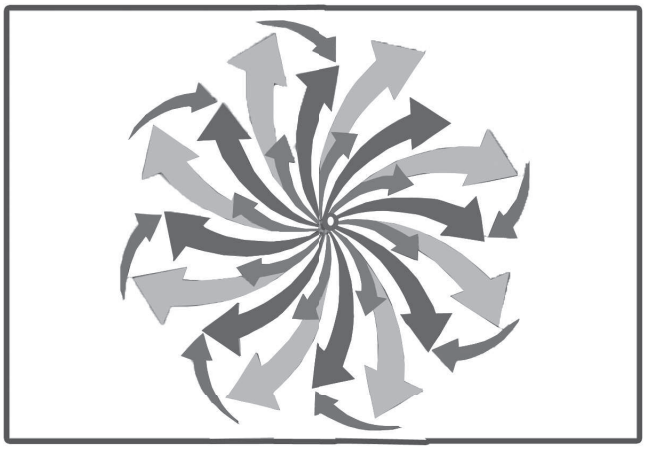
Diálogo de Saberes

REVISTA CUATRIMESTRAL

AÑO 1 - Nº 3 **SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 2008**

ISSN: 1856-8645 **Depósito legal: pp200802DC2792**



La Sistematización de Experiencias Comunitarias en América Latina II

Universidad Bolivariana de Venezuela
Dirección de Investigación y Estudios Avanzados

https://www.academia.edu/29648295/Dialogo_Saberes

Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior
Universidad Bolivariana de Venezuela
Dirección de Investigación y Estudios Avanzados
Revista Diálogo de Saberes

Equipo Editor: Ana Maritza Capote, Karen Silva Aristeguieta, Maurice Brunner.
Editores del presente número: Karen Silva Aristeguieta y Maurice Brunner.
Coordinación de Ediciones y Publicaciones: Humberto Gómez García.
Diseño de portada y diagramación: Laurys Totesaut y Ariadnny Alvarado.
Distribución: Carla M. Acevedo R.
Editorial e Imprenta: Ediciones Imprenta Universitaria UBV.

Símbolo: Petroglifo Laja de Piedra Pintada Vigirima (Edo. Carabobo).

Revista Diálogo de Saberes / Universidad Bolivariana de Venezuela, Dirección de Investigación y Estudios. Avanzados.— Caracas: Ediciones Imprenta Universitaria UBV, 2008.
150 p. ; 23 cm.— (Año 1, Nº 3, Septiembre-Diciembre).
Depósito legal: pp200802DC2792.
ISSN: 1856-8645.
Cuatrimestral.
Revista Académica.

Tiraje: 2.000 ejemplares. Papel: Bond 20.
Dirección física: Av. Leonardo da Vinci, Edificio Sede UBV, Piso 9, Ofc. CH-12, Los Chaguaramos, Caracas 1040, Venezuela.

Teléfonos: (58-212) 606.36.65 – 606.38.09 (telefax).

Versión Electrónica: http://dialogosaberes.ubv.edu.ve/index.php.

Contactos y suscripciones a la versión electrónica: revistadialogodesaberes@gmail.com.

Se permite la reproducción parcial o total a condición de que no se alteren los textos, se cite la fuente y se envíen dos (2) ejemplares a la coordinación de la revista.

La revista Diálogo de Saberes no suscribe, necesariamente, las opiniones emitidas por los autores.

La presente edición es gratuita. Queda prohibida su venta.

SUMARIO

EDITORIAL

HOMENAJES

8| Semblanza de Jesús Rivero... Nora Castañeda

PERSPECTIVAS

12| La sistematización: un reto epistemológico... Julio C. Valdéz

22| La sistematización de experiencias comunitarias en el proceso de educación superior transformadora... Fabiola Alves / Miguel Ángel Contreras

33| Movimiento Comunal Bolivariano: espacio organizacional de las comunas de las comunidades de la Parroquia Sucre... Agustín Rivas Freites

42|El mecate histórico: reconstrucción histórica del diálogo de saberes... Arlenys Espinal

52|La sistematización de experiencias y la visión emergente del hecho educativo... Alejandrina Reyes y Oscar Rodríguez

56|Retos para la sistematización de la interacción sociocomunitaria (proyecto) de la Universidad Bolivariana de Venezuela... Yanitza Sorondo de Baralt y Rafael Boscán Arrieta

64|Reseñas de otras ponencias presentadas en el *I Simposio Latinoamericano de Sistematización de Experiencias Comunitarias.*

PERSPECTIVAS

68 | La sistematización de experiencias... Lola Cendales G.

74 | La sistematización como estrategia de conocimiento en la Educación Popular – El estado de la cuestión en América Latina... Diego Palma

104 | La producción de conocimientos en sistematización... María Mercedes Barnechea, Estela González, María de la Luz Morgan

118| La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano – Una aproximación histórica... Oscar Jara Holliday

130| El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación... Sergio Martinic

139|Declaración Final... Congreso del Programa Nacional de Formación de Educadores y Educadoras

PARÁMETROS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE APORTES

146 | Normas de la revista Diálogo de Saberes... Diea

EDITORIAL

Este tercer número de *Diálogo de Saberes* se coloca, en la mayor parte de su contenido, en continuidad con el anterior, el cual estuvo íntegramente dedicado a reunir las conferencias centrales del *I Simposio Latinoamericano de Sistematización de Experiencias Comunitarias*, presentadas por sus autores los días 4 y 5 de marzo de 2008 en la sede de Caracas de la UBV.

En el marco de este mismo evento, un grupo de 'sistematizadores', procedentes de seis estados del país, presentó comunicaciones, unas de carácter más conceptual, otras resultado de diversas experiencias prácticas, sobre variadas facetas del quehacer 'sistematizador'. La sección *Perspectivas* del presente número de la revista recoge en unos casos *in extenso*, en otros de manera resumida, las ponencias de los 16 autores que participaron en los paneles realizados el 5 marzo de 2008.

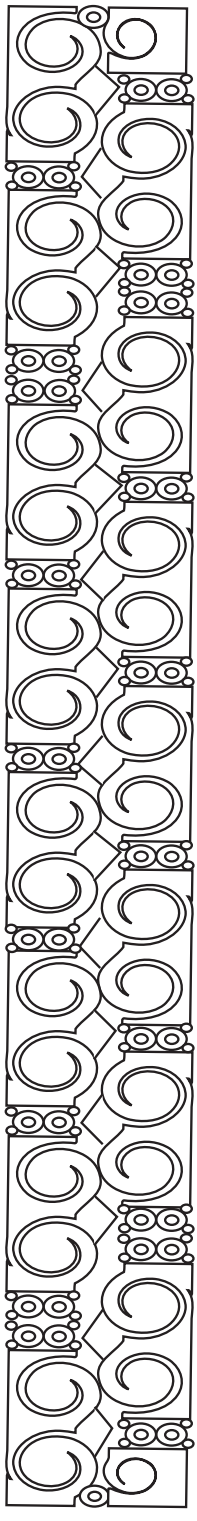
A continuación se incluye un trabajo inédito de la educadora colombiana Lola Cendales, producto de una conferencia pronunciada por la autora en el *II Curso Internacional de Integración Latinoamericana y Caribeña*, organizado por Centro Latinoamericano y Caribeño para el Desarrollo Cultural - Consejo Nacional de la Cultura (CLACDEC-CONAC) en 2003.

En la misma sección *Perspectivas*, los lectores y las lectoras encontrarán re-editados, con la debida autorización de sus autores, cuatro trabajos históricos de distintas épocas sobre Sistematización de Experiencias, seguros de que ellos facilitarán a estudiantes, docentes y agentes sociales, hitos y claves para la reconstrucción de la trayectoria y actualidad de esta metodología de investigación gestada y desarrollada en América Latina.

La sección *Homenajes* contiene en esta oportunidad una semblanza del recientemente desaparecido maestro Jesús Rivero, pionero venezolano de la Investigación-Acción Participativa y de diversas áreas de conocimiento del complejo

mundo de la Administración Pública. Para este panegírico, *Diálogo de Saberes* buscó y consiguió el aporte de la profesora Nora Castañeda, economista, docente titular jubilada de la UCV, presidenta del Banco de Desarrollo de la Mujer, reconocida militante-dirigente revolucionaria y, sobre todo, compañera de vida de Jesús Rivero.

Cierra el presente número la declaración efectuada recientemente por el Congreso del Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE).



DIÁLOGO DE SABERES Nº 3 septiembre-diciembre/2008 Caracas/pp. 8-11

HOMENAJES

SEMBLANZA DE JESÚS RIVERO

(DICIEMBRE DE 1938-SEPTIEMBRE DE 2004)

Nora Castañeda*

Terminaba el año de 1938, era la madrugada de un 25 de diciembre en la ciudad de Caracas; la llamada, para ese entonces, ciudad de los techos rojos. El 25 de diciembre de 1938, en la maternidad Concepción Palacios de la Parroquia San Juan, nacía un niño que fue llamado, por su madre Eduviges Rivero, Jesús Natividad. Era su tercer hijo y había llegado a este mundo como llegan la mayoría de los niños de nuestro pueblo, a un hogar que hoy clasificaríamos en el rango de hogares en pobreza extrema. La fecha de su nacimiento era, sin embargo, premonitoria. De acuerdo con el pueblo católico, en una fecha como esa había nacido en un pajar Jesús de Nazaret. De manera que la familia estaba de fiesta por el nacimiento de los dos Jesús.

Fue parte de una familia trabajadora, muy humilde. Sus pasos de niño y adolescente se localizaron en San Agustín del Sur de Caracas, en la ciudad de San Cristóbal en Táchira y en el barrio El Cementerio de Caracas. En 1958 se radicó en la Parroquia 23 de Enero de Caracas, Allí, en 1962, formó una nueva familia, al mismo tiempo que, como dirigente del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), enfrentaba, bajo todas las formas de lucha de la época, a la seudo-democracia puntofijista que se inauguró en enero de 1958. Todo ello, desde su condición de joven que asumía tanto su condición de clase como de hombre afrodescendiente.

Al momento de su desaparición física, el 30 de septiembre de 2004, pertenecía al personal jubilado de la Universidad Central de Venezuela, al tiempo que mantenía una lucha activa, tanto por la construcción del nuevo Estado y la Administración Pública que nuestro pueblo y la Revolución Bolivariana demandaban, como por

lograr el sueño por el que trabajó incansablemente en sus últimos años: la creación de la Universidad Bolivariana de Trabajadores y Trabajadoras. Una universidad realmente revolucionaria que uniera el trabajo con la educación y generara capacidades para la transformación radical de la sociedad venezolana.

Jesús Rivero se formó, en buena parte de manera autodidacta, en áreas como Administración Pública; Gestión y Dirección Administrativa; Organización y Métodos; Pedagogía del Oprimido y Educación Popular; Planificación Administrativa Pública; Cogestión; Autogestión y Control Obrero; Administración Municipal; Evaluación de la Gestión Administrativa; Universidad y Sociedad; Desarrollo Local, Diagnostico Comunitario Participativo y Metodología de la Investigación-Acción Participativa, área esta última en la que fue pionero en Venezuela.

Hemos dicho que de manera casi autodidacta, porque Jesús era de esas personas que son capaces de crear nuevos conocimientos a partir del análisis crítico de conocimientos ya creados los cuales, generalmente, responden a los intereses de las clases o fracciones de clase dominantes. Siempre inconforme con las elaboraciones teóricas existentes en el campo de la Administración, dedicaba largas noches al estudio que luego le servían para impulsar el siempre necesario debate.

Fue un gremialista comprometido con su clase e inició tal actividad en el Sindicato Único de Trabajadores Bancarios del Distrito Federal (1960). Allí conoció a Felipe Malaver, compañero quien, años más tarde, haría parte de esos hombres y mujeres, detenidos, torturados y desaparecidos por la llamada IV República. Compatriotas nuestros que todavía reclaman justicia.

Corría entonces la década de los sesenta del siglo pasado y, siendo empleado de la UCV, fue elegido Secretario de Reclamos de la Asociación de Empleados Administrativos (AEA) y, más tarde, Secretario de Organización de la Federación Nacional de Trabajadores Universitarios de Venezuela. Quienes lo conocieron en esa etapa de su vida saben que ser gremialista revolucionario en ese período histórico en Venezuela, implicaba trabajar a contracorriente, sin garantía de no cometer errores y transitando grandes dificultades, por la construcción de una corriente clasista en el seno del movimiento de los trabajadores y trabajadoras.

Jesús creía, firmemente, en la necesidad de impulsar la formación de los trabajadores y las trabajadoras. Tarea necesaria, si queríamos contar con un talento humano comprometido con su clase, su universidad y su Patria.

Posteriormente, ya en las décadas de 1980 y 1990, fue designado, en diversos momentos, Director de Personal, Director de Asesoría Administrativa y Coordinador del Programa Regional de Extensión de la Coordinación de Extensión de la UCV. Responsable de las tareas que le fueron asignadas, hizo equipo con

los profesores Trino Alcides Díaz y Elías Eljuri.

Como Director de Personal de la UCV, fundó el Centro de Formación para el Trabajo Universitario "Francisco De Venanci". Jesús creía, firmemente, en la necesidad de impulsar la formación de los trabajadores y las trabajadoras. Tarea necesaria, si queríamos contar con un talento humano comprometido con su clase, su universidad y su Patria.

Desde tal Dirección quiso poner en práctica un sinnúmero de proyectos que pretendían hacer de la Dirección Universitaria una actividad científica, comprometida con las mayorías y desde las mayorías. Al respecto realizó grandes esfuerzos, no siempre comprendidos. Sin embargo, de ello extrajo experiencias que pudo trasmitir a sus compañeros, compañeras, alumnos, alumnas, amigos, amigas, hijos e hijas. Son muchos y muchas quienes hoy, en este proceso revolucionario, utilizamos sus enseñanzas para avanzar en la práctica administrativa revolucionaria. Aquella que reconoce los saberes que existen en todas y todos, e impulsa el debate dialógico y fructífero.

Siempre en la búsqueda de nuevos espacios para enseñar y aprehender, Jesús impulsó y dirigió el Centro de Investigación para la Acción Universitaria de la Federación de Asociaciones de Profesores Universitarios de Venezuela (FAPUV), el Programa de Formación de los Trabajadores Universitarios de Venezuela y el Instituto de Educación Popular "Luis Zambrano", del que fue Coordinador General. La formación para la producción de un conocimiento científico transformador, seguía siendo su razón de vida.

Fue precisamente por ese motivo que aceptó invitaciones para fungir como profesor invitado en varios postgrados universitarios de las Universidades del Zulia, Francisco de Miranda, UNELLEZ, Lisandro Alvarado, Carabobo, Guayana y Central de Venezuela. Le preocupaba y ocupaba el carácter de las tesis de grado en ese nivel. Éstas -cuando se realizaban- estaban muy lejos de responder a las necesidades de nuevo conocimiento del país. Asimismo, trabajó, en universidades de pueblos hermanos como Panamá, Nicaragua, El Salvador, Ecuador y Cuba.

Asesoró a cientos de jóvenes en la elaboración de sus tesis de pregrado y de postgrado, siempre con la idea, como ya lo señalamos anteriormente, de que la producción de conocimientos debía responder a la realidad del país y a una acción decididamente liberadora.

No podemos dejar de lado su compromiso internacionalista. Durante la Revolución Sandinista actuó como asesor del Ministerio de Planificación de de Nicaragua. Entre 1980 y 1984 participó intensamente en la reforma administrativa pública; en la formación acelerada de funcionarios y funcionarias del nuevo Estado sandinista; en la gestión administrativa pública; en la reactivación de economías locales; así como en la administración de empresas de propiedad popular. La Nicaragua Sandinista, agredida desde dentro y desde fuera, vivía a la par un

proceso de reconstrucción revolucionaria y de heroica resistencia a una contrarrevolución de origen imperial que demandaba de los pueblos del mundo su solidaridad para enfrentarla. Jesús, sintiéndose desafiado por la idea bolivariana de ser Patriota de América, se anotó al lado de los y las nicas como un soldado más. Un hijo de Bolívar se hacía, de esta manera, hijo de Sandino.

La práctica revolucionaria requiere de una teoría revolucionaria, también en la acción administrativa pública. De allí que este trabajador de la docencia, al calor de la Pedagogía del Oprimido y como lector crítico incansable que era, elaboró y compiló múltiples trabajos destinados a la acción educativa, entre otros: Planificación Administrativa y Administración Social; Metodología de la Investigación-Acción; Sistemas de Dirección; y, Evaluación de la Gestión Pública.

Los últimos días de su vida, aquejado por graves problemas de salud y en el marco de la Revolución, escribió sobre la Administración Bolivariana. Sabía que era necesario trabajar este aspecto de la Revolución y se dispuso a elaborar algunas ideas al respecto. Ideas que discutió con todos aquellos y aquellas que se dispusieron a escucharlo. Su formación, bajo la metodología de la dialéctica materialista, le permitió trabajar las angustias que se generan en un proceso revolucionario cuando no se saben manejar las contradicciones de clases antagónicas y no-antagónicas.

El 30 de septiembre de 2004, Jesús dejo de existir fisicamente. Muchos y muchas le reclamamos esa temprana partida. Nos era necesario, la Revolución lo requería entre nosotros y nosotras. Mas Jesús Rivero, el negro Riverito, como algunos y algunas lo llamaban, es de los hombres que nunca mueren. Un gran amigo suyo, Jesús Martínez, junto con un numeroso grupo de trabajadores, decidieron impulsar y hacer realidad uno de sus sueños: la creación de la Universidad Bolivariana de los Trabajadores y Trabajadoras. Centro de Estudios sólo posible gracias a esta Revolución ya claramente enrumbada hacia el socialismo del Siglo XXI.

Así, el año 2009 ve nacer el decreto de creación de la Universidad Bolivariana de Trabajadores "Jesús Rivero"; de acuerdo con el decreto firmado por el líder de la Revolución Venezolana: el Presidente-Comandante Hugo Chávez Frías.

Ahora nos toca a nosotras y nosotros continuar el camino. Según el poeta, éste está lleno de piedras, pero es el camino. Recorrerlo resultará complicado por lo que la unidad de este pueblo nuestro, diverso como es, se hará cada vez más necesaria. Aprestémonos, pues, a seguir los pasos de los que ya no están, pero que siguen acompañándonos con su ejemplo vital y sus ideas.

* Compañera de vida de Jesús Rivero, economista, docente titular jubilada de la UCV, luchadora por los derechos de la amujer, reconocida militante y dirigente revolucionaria, y presidenta del Banco de Desarrollo de la Mujer. Correo electrónico: noraicas@gmail.com .

DIÁLOGO DE SABERES N° 3 septiembre-diciembre / 2009 Caracas/pp. 12-21.

PERSPECTIVAS

LA SISTEMATIZACIÓN: UN RETO EPISTEMOLÓGICO

JULIO C. VALDEZ*

RESUMEN

Esta ponencia busca mostrar la sistematización como un reto epistemológico de gran alcance, que aún debe recorrer un pedregoso camino no solo para su reconocimiento en las comunidades científicas, sino para afinar sus posibilidades como herramienta masiva para la reconstrucción social. Presentamos dos de los problemas epistemológicos de la sistematización: 1. ¿Puede, mediante un discurso, ser reconstruida una vivencia que es en sí inagotable, multidimensional, sin falsearla o traicionarla? 2. ¿Puede un mismo proceso de conocimiento, hecho por actores sociales específicos, dar cuenta de una realidad a la vez subjetiva y objetiva, compleja y comunicable, determinar las condiciones para su transformación y a la vez conformar un cuerpo sistemático de conocimientos de orden teórico? Se intentará responder a estas preguntas desde una experiencia formativa concreta.

Se trata de la experiencia de formación de educadores, fundamentada en el Método de Proyectos, que desarrolla el Centro de Experimentación para el Aprendizaje permanente (CEPAP) de la Universidad Simón Rodríguez. Esta experiencia parte de la conformación de comunidades de aprendizaje como ambientes de reflexión compartida. Desde la reconstrucción de la experiencia de vida, cada persona planea, desarrolla, evalúa y sistematiza proyectos de aprendizaje compartidos con colectivos sociales específicos (comunidades). En la ponencia se intentará mostrar que las herramientas formativas del CEPAP (autobiografía, perfiles, proyectos) favorecen un proceso riguroso de sistematización. Así, la vivencia de las personas (mediante los proyectos), se asume como fuente de aprendizaje y

de conocimiento; sometida a reflexión desde sus primeras manifestaciones, pasa a ser validada en diversos contextos sociales, y expresada formal y rigurosamente en informes y perfiles, con pertinencia institucional y comunitaria. La vivencia es irreductible, con toda su complejidad y diversidad, y debe estar presente en los informes, a la vista de todos.

...la vivencia de las personas (mediante los proyectos), se asume como fuente de aprendizaje y de conocimiento; sometida a reflexión desde sus primeras manifestaciones, pasa a ser validada en diversos contextos sociales...

No obstante, el proceso reflexivo (al interior del CEPAP y con las comunidades con las cuales se comparte el proyecto), va más allá de lo descriptivo, y se convierte en reflexión crítica, esbozando o afianzando propuestas de teorización. Para ello, cada quien pasa por distintos momentos metodológicos, en confrontación permanente con otras propuestas teóricas y procedimentales.

Así, CEPAP aporta a los retos epistemológicos planteados algunos elementos como el énfasis en la expresión de la vivencia propia y compartida, en su interdimensionalidad; la posibilidad de ver de modo continuo esa vivencia incorporando la problematización que propicia la mirada cuestionadora; el tránsito de lo descriptivo a lo crítico, como guía de acción personal y colectiva, mediante el diálogo con diversos colectivos sociales y la posibilidad de teorizar mediante la confrontación rigurosa con diversas fuentes teórico-metodológicas.

Palabras clave: epistemología, sistematización, conocimiento, formación, proyecto.

SOBRE LA PRÁCTICA DE LA SISTEMATIZACIÓN

La práctica de la sistematización es a la vez política, formativa y epistemológica. *Política* en tanto se plantea orientar y evaluar una praxis social que pretende transformaciones en contextos sociales específicos. *Formativa* porque implica un aprender del accionar reflexivo compartido, vinculado con el crecimiento humano personal e interpersonal. Y *epistemológica* porque busca generar, convalidar y compartir conocimientos prácticos que han de orientar y reconducir las acciones colectivas. Es en esta última dimensión donde vamos a detenernos un momento, sin dejar fuera las otras, como ya veremos. En este sentido, la presente ponencia intenta mostrar la sistematización como un reto epistemológico de gran alcance, que aún debe recorrer un pedregoso camino no sólo para su reconocimiento en las comunidades científicas, sino para afinar sus posibilidades como herramienta masiva para la reconstrucción social.

DIMENSIONES EPISTEMOLÓGICAS DE LA SISTEMATIZACIÓN

Jara (2006) expresa que para el ejercicio de la sistematización existe la necesidad de resolver dialécticamente la relación entre saber empírico y saber científico, así como desarrollar la

relación entre objetividad y subjetividad. Esto implica la superación de lo narrativo-descriptivo en las experiencias objeto de sistematización, para ir a las raíces de los fenómenos, es decir, las determinaciones estructurales, la vinculación entre lo particular y lo general, entre las partes y el todo. Desde aquí, podemos preguntarnos: ¿es posible lograr puntos de encuentro entre el saber empírico y el saber científico? ¿Es posible llegar, desde una experiencia específica, a un saber más totalizante?

Por otra parte, Barnechea y Morgan (2007) refieren la unidad entre quien sabe y quien actúa, lo que da un carácter muy particular a los conocimientos que se generan. Así, estudiar es también estudiarse, en lo que se hace y en lo que se es. En la sistematización se van construyendo y legitimando colectivamente los significados por parte de las personas que actúan y reflexionan sobre esa acción. Por lo tanto, lo ideológico está siempre presente en lo que se estudia. De esa manera, parecen romperse las distancias entre lo racional-objetivo y lo subjetivo-afectivo. Así, nos preguntamos: ¿es posible, en un proceso de conocimiento, que quien conoce sea también objeto de estudio? ¿Es posible lograr un conocimiento socialmente válido desde aproximaciones subjetivas e intersubjetivas?

Así mismo, Cendales y Torres (2008) sostienen que la sistematización produce conocimiento relevante, pero no teoría en el sentido lato del término. Se trata de teorías locales, ligadas a referencias socioculturales específicas, y altamente pertinentes para ellas. No obstante, los procesos de sistematización pueden ser insumos para un estudio más teórico y universal. La sistematización según estos autores, no se apoya en un observador externo, objetivo, sino en sistemas auto-observadores, en el marco de un principio de reflexividad. Los actores / investigadores despliegan sus vivencias transformadoras, mientras van interpretado y reinterpretando esas vivencias mediante un "discursar" reflexivo y crítico. Desde lo anterior, nos preguntamos: ¿Es posible hablar y rehablar de la vida sin dejar de ser fiel a ella, sin que algo de ella muera en la interpretación? ¿Es posible hacer teoría social desde un "lenguajear" inmerso en la vivencia cotidiana?

PREGUNTAS QUE ORIENTAN EL PRESENTE TRABAJO

Resumiendo los cuestionamientos anteriores, tenemos:

1. La pretensión de asumir lo vivido como fuente de conocimiento. ¿Puede reconstruirse, mediante un discurso, una vivencia que es en sí inagotable, multidimensional, sin falsearla o traicionarla? ¿Puede transformarse lo vivido en información relevante, que soporta un orden y clasificación dado por los propios actores, y que esto pueda ser relevante, válido, o siquiera comprendido por otros actores situados en otra parte?

2. La posibilidad de construir, desde lo vivido, una franja de conocimientos que describa, haga interpretación crítica y hasta forje teoría. ¿Puede un

mismo proceso de conocimiento, hecho por actores sociales específicos, dar cuenta de una realidad a la vez subjetiva y objetiva, compleja y comunicable, determinar las condiciones para su transformación y a la vez conformar un cuerpo sistemático de conocimientos de orden teórico?

Intentaremos reflexionar estas preguntas desde una experiencia formativa concreta: Se trata de la experiencia de formación de educadores, de personas que optan por la licenciatura en Educación o un certificado de aprendizaje. Esta tiene como elemento fundamental el Método de Proyectos y se desarrolla desde hace unos treinta años en el Centro de Experimentación para el Aprendizaje permanente (CEPAP) de la Universidad Simón Rodríguez (UNESR).

SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL CEPAP-UNESR

Lo primero que hacen las personas que ingresan al CEPAP es conformar, entre sí, comunidades de aprendizaje a escala humana (entre 8 y 12 participantes). De entrada, esto requiere un esfuerzo sostenido y compartido por minimizar los despliegues impositivos del ego, y acostumbrarse a construir acuerdos con los demás. Si entre todos forjan normas equitativas para todos, y favorecedoras de la libertad creativa, y el respeto mutuo, el ambiente será favorable para el transitar por el proceso formativo.

En estas comunidades, con la presencia de un educador institucional, los participantes prosiguen sus procesos formativos. Se les invita a reconstruir su vida, en un texto autobiográfico. Esto constituye, al inicio, un ejercicio de introspección, y a la vez de reinterpretación colectiva, puesto que ha de compartir ese texto con su comunidad de aprendizaje. Es una vivencia reflexiva y altamente emotiva. Este es el ambiente que ha de viabilizar las experiencias formativas de los participantes del Centro.

...los participantes, en discusión con sus compañeros, se proyectan al futuro, construyendo lo que deben conocer, las competencias a desarrollar y los valores a afianzar, en la elaboración del perfil de egreso.

Seguidamente, desde la autobiografía, se transita una nueva interpretación, mediante una herramienta: el perfil de ingreso. De ese modo, los participantes, siempre en reflexión compartida, clasifican y ubican sus vivencias en términos de actividades, problemas investigados, áreas de conocimiento y elaboración teórico-metodológica. Se trata de construir un orden (siempre tentativo) del saber de cada quien al momento de entrar al Centro, desde la interpretación de la propia experiencia de vida. Luego, los participantes, en discusión con sus compañeros, se proyectan al futuro, construyendo lo que deben conocer, las competencias a desarrollar y los valores a afianzar, en la elaboración del perfil de egreso. Este perfil, siempre sujeto a revisión, constituye una especie de mapa de ruta del participante en su tránsito formativo.

Luego, los participantes asumen

el planeamiento, el desarrollo, la evaluación y la sistematización de los proyectos de aprendizaje. Estos pueden caracterizarse como acciones específicas que se negocian y se acuerdan con comunidades específicas: escuelas, organizaciones, barrios, zonas rurales, etc. Ello se hace con el fin de lograr propósitos que beneficien a todos. Así, los participantes del CEPAP se comprometen en un movimiento dialéctico: por una parte, se proponen incidir con su acción en algún nivel de transformación de una comunidad específica dada, y por la otra van generando, registrando y convalidando aprendizajes significativos con la comunidad de aprendizaje.

Esos aprendizajes se convierten en conocimiento en tanto se reinterpretan y se profundizan mediante los informes de aprendizaje, así como en los perfiles de proceso, que han de ser evaluados rigurosamente en la comunidad de aprendizaje. Estos informes requieren un trabajo de sistematización, donde han de estar presentes la intencionalidad, la experiencia, la reflexión sobre ella, y los aprendizajes derivados. Luego, se elaborarán estos productos como ejes sintéticos (Unidades de Aprendizaje), que resumirán los logros académicos de cada quien.

En resumen, hablamos de una experiencia formativa que asume la vivencia consciente e intencional de las personas como fuente de conocimiento, validada en diversos contextos, y expresada formal y rigurosamente en informes y perfiles, con pertinencia institucional y comunitaria. Por otra parte, cada persona recorre distintas fases del proceso de conocimiento, desde lo descriptivo, pasando por la interpretación crítica, esbozando o afianzando propuestas de teorización.

PREGUNTAS Y POSIBLES RESPUESTAS, DESDE LA EXPERIENCIA

Primera: ¿Puede reconstruirse mediante un discurso, una vivencia que es en sí inagotable, multidimensional, sin falsearla o traicionarla?

Hemos dicho que el CEPAP intenta formar en y desde la vivencia. No obstante, suponemos que la vivencia en sí no tiene forma, es un perpetuo fluir en todas direcciones, involucrando todas las dimensiones posibles. La vivencia es personal, y a la vez compartida con otros seres. Pero también es cierto que cotidianamente estamos relatando nuestras vivencias, o parte de ellas. Entonces, parece algo natural manifestar las vivencias en discursos, para efectos de comunicación. No obstante, ese proceso de construir discursos con otros (acción comunicativa) no es algo ajeno a la vivencia, sino parte de ella. Y podríamos ser más claros si suponemos que el acto de construir discursos, con otras personas, forma parte también de una vivencia. Tomaremos como ejemplo el proceso de los participantes de construir la autobiografía.

Los participantes, al inicio, están sorprendidos, o desconcertados. No solo deben sentarse a escribir, sino que tiene que hacerlo sobre sí mismos. Deben hablar de su propia vida, y ello constituye una experiencia realmente interesante. La autobiografía

se nutre de varias fuentes: Una es la memoria personal, reconstruida desde quien somos aquí y ahora. Otra, la memoria compartida, es decir, la que podemos intercambiar con quienes han estado a nuestro lado, y que a veces coincide y a veces no con la personal. Otra, la que se sustenta en documentos (papeles, fotografías, certificados), que nos ayuda con la ubicación de períodos de tiempo más o menos precisos.

Por otra parte, escribir la autobiografía es una reinterpretación actualizada de lo que hemos sido y de lo que hemos hecho. Al ponerla en el papel, estamos creando un documento, que luego ha de ser público. Los avances, y el producto final, son expresados, conversados e inclusos discutidos en las comunidades de aprendizaje. Es frecuente que se cree un clima de simpatías recíprocas, y de identificación interpersonal, por lo que pueda verse como similitudes en las vivencias de uno y de otro. Aquí, como ya dijimos antes, surgen momentos de risas, lágrimas y otras emociones convergentes.

Entonces, podemos decir que relatar la vivencia mediante un discurso (oral y escrito), en este caso, no implica que traicionamos, sino que convertimos el proceso de comunicarla en una nueva vivencia, lo que constituye un ejercicio de la memoria y de la interpretación vital. Esta nueva vivencia propicia situaciones de revisitar cómo interpretamos nuestra vida, y confrontar esta interpretación con la de otros. Ello constituye en sí una vivencia altamente emotiva, crítica y empática, que de paso deja productos escritos, comunicables para otros.

Segunda: ¿Puede transformarse lo vivido en información relevante, que soporta un orden y clasificación dado por los propios actores, y que esto pueda ser relevante, válido, o siquiera comprendido por otros actores situados en otra parte?

La pregunta connota dos cosas: una, que la vivencia se transforma en información, es decir, deja de ser una y se convierte en la otra; y dos, que si habla del mundo íntimo, personal, subjetivo, de una persona, puede o no puede ser comunicado a otros. En cuanto a la primera, ya hemos dicho más arriba que el acto de comunicar (informar, en este caso), de modo intencional, explícito, coherente, es también una vivencia enriquecedora. Esta vivencia, en el caso del CEPAP, deja un producto escrito, que puede ser fuente para generar otras vivencias en quienes lo lean.

La segunda parte de la pregunta, acerca de si el orden personal atribuido por alguien, puede ser aprehendido por otro, requiere algunas aproximaciones teóricas y empíricas. Existen en las ciencias sociales, autores como Denzin y Lincoln (1994), citados por Vallés (1997), que señalan que la realidad social solo existe en tanto es experimentada por personas concretas, e incluidas en una práctica discursiva particular. Es decir, lo social no es un conjunto de elementos ya dados, sino un proceso de construcción y de reinterpretación permanentes (Noya Miranda, 1995) (Schwartz y Jacobs, 1984), un fluir plural, heterogéneo, que se teje y desteje en el

"lenguajear" (al decir de Maturana) de las personas.

Desde estas perspectivas, la vida humana es percibida, retraducida, mediante el diálogo permanente entre seres humanos concretos, históricamente definidos. Así, los sujetos humanos podemos comprendernos como sujetos y autores (Dos Santos Filho, 1995).

Desde lo anterior, y volviendo a la sistematización, podemos señalar que no hay actividad humana ajena al lenguaje, al diálogo social. De esta forma, cualquier realidad vivida es percibida y comunicada mediante el lenguaje como sistema global. El lenguaje está dentro, es parte fundamental de la vivencia. Y la vivencia, como realidad social, se manifiesta en el dialogar entre las personas. Así, eso que se llama orden subjetivo, personal, no es en absoluto un orden cerrado dentro de alguien, sino un fenómeno de lenguaje que, como tal, se puede compartir.

Desde la experiencia formativa en el CEPAP, en el desarrollo de los proyectos de aprendizaje, podemos aportar lo que sigue. Cada participante, ubicado en su respectiva comunidad de aprendizaje, tiene ante sí el reto de definir el proyecto a realizar. Para ello, debe escoger una comunidad específica (geográfica, organizacional, institucional), significativa para él (donde vive, donde trabaja, o donde lo crea necesario). Luego, pensará qué tipo de acción puede desarrollar en esa comunidad, y cuáles aprendizajes han de generarse en ese proceso.

Aquí se abren tres instancias concomitantes de diálogo: una, consigo mismo, cuáles son sus humanas fortalezas, los aportes que puede brindar; dos, con personas específicas de la comunidad donde se desarrollará el proyecto, y coordinar con ellas qué se puede hacer y cómo se hará; y tres, con la comunidad de aprendizaje del CEPAP, también para definir y caracterizar el proyecto en cuestión. Este diálogo multidimensional, colectivo, deshace de una vez cualquier posible "orden interno personal, subjetivo", y convierte el proyecto de aprendizaje en un asunto social, compartido por varios sujetos. Y, como tal, está en el "lenguajear" (término planteado por Humberto Maturana), de todos ellos.

No obstante, es cada participante el responsable del proyecto, por lo que es él quien debe darle el carácter y la intencionalidad definitiva. Sin embargo, esto también pasa por la reflexión compartida acerca de su pertinencia y factibilidad socio-académica. Es decir, el participante es responsable del proyecto ante el CEPAP, pero debe aceptar una contraloría compartida con la comunidad de acción y la comunidad de aprendizaje.

Este proceso implica la realización de informes de avance y un informe final, donde la experiencia aparezca debidamente sustentada y sistematizada. Es el momento definitivo, donde la experiencia se convierte en conocimiento, debidamente reseñado en un documento que ha de ser público. Y, aún, ese informe transita otras etapas, puesto que de él se derivan los correspondientes perfiles de proceso (descripción y clasificación del conocimiento derivado de la realización del

proyecto), y las unidades de aprendizaje, ejes que sintetizan los aprendizajes en cuestión.

Tercera: ¿Puede un mismo proceso de conocimiento, hecho por actores sociales específicos, dar cuenta de una realidad a la vez subjetiva y objetiva, compleja y comunicable, determinar las condiciones para su transformación y a la vez conformar un cuerpo sistemático de conocimientos de orden teórico?

La primera parte de esta pregunta ya ha sido considerada. La realidad vivencial, puesta en común con otras personas, diluye las fronteras entre lo llamado objetivo-subjetivo, y ya es en sí comunicable. El poner esto por escrito, como lo hace el CEPAP, aumenta su potencial de comunicabilidad. Así, el proceso de generación de conocimiento de los participantes del Centro, en el desarrollo de sus proyectos concretos, mediado por el diálogo, la crítica constante y la evaluación permanente, constituye un espiral virtuoso compartido en distintos momentos por múltiples actores.

En cuanto a si los conocimientos derivados de procesos vivenciales (de sistematización) pueden generar teorías, o solo ser insumos para un tratamiento teórico ulterior, vamos a intentar también una interpretación teórica y práxica. Lo teórico, aunque no necesariamente tenga que ser científico, hoy día sigue muy vinculado a ello.

Así, cuando estudiamos qué hace que un conocimiento sea científico, acuden a nosotros dos términos: confiabilidad y validez. En el caso de los métodos cualitativos de investigación, se prefiere hablar de fiabilidad y convalidación.

Creemos que hay dos modos de enfocar esto de la cientificidad: una, ligada a criterios universales (abstractos si se quiere), y otra, relacionada con la posibilidad de lograr acuerdos entre las personas. En el primer caso, lo científico estaría dado en la medida que el status del investigador no deje dudas, que los datos estén a la vista de todos (que sean comprobables), que sus interpretaciones sean sólidas para todos (Stake, 1999); que exista confianza en la veracidad de las conclusiones; que pueda replicarse la investigación en otros contextos; y que los intereses del investigador no estén presentes, es decir, que la neutralidad esté presente (Lincoln y Guba, 1999).

En nuestro caso, nos aproximamos más al segundo modo de definir lo científico, donde las personas que fungen de observadoras llegan a acuerdos fundamentales mediante un diálogo reflexivo (Rusque, 1999) que se apoya en un examen atento de los contextos estudiados (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999), en una profusión y diversidad de informaciones claves, y en una confrontación permanente de informaciones, teorías y estrategias (Stake, 1999). Esto puede apuntar a un intento de satisfacer las expectativas de las comunidades científicas y al mismo tiempo atender a la lógica de la práctica social misma (Ortiz, 1995).

Desde esta óptica, es posible hacer ciencia (arribar a teorías consistentes, confiables y pertinentes), integran-

do los conocimientos presentes en la praxis (lógica social) y los conocimientos derivados de las reflexiones de las comunidades científicas.

A la anterior reflexión teórica, queremos añadir una indagación práxica. En la realización de los proyectos de aprendizaje, los participantes, de acuerdo con personas de comunidades específicas, planifican, desarrollan y evalúan acciones orientadas a transformar aspectos puntuales de su realidad. En este sentido, se trata de vivencias compartidas que involucran redes de relación, acciones de lenguaje, integración cultural, emociones, en procesos tendentes a cambiar (en mayor o menor grado) situaciones y pautas de vida. Estas vivencias son recogidas y ordenadas en formas de registro adecuadas y pertinentes. Estos registros, y las experiencias en sí, son discutidos, retraducidos y reinterpretados en las comunidades de aprendizaje, desde lo práctico (confrontación con lo que quiere lograr la comunidad), lo metodológico (confrontación con métodos y procesos empleados en otros lugares, que pueden ayudar a mejorar la práctica concreta y a la vez reflexionar desde ella y sobre ella), y lo teórico (confrontación con autores que han propuesto constructos y teorías para interpretar realidades).

A partir de allí, y siempre en reflexión sistemática en las comunidades de aprendizaje, se intenta una síntesis integradora, que hace que el conocimiento se vaya haciendo cada vez más vivencial y sistemático, empírico y científico. Luego, todo esto es convertido en informes de aprendizaje, donde ha de estar presente la sistematización: el relato, su interpretación, indagación crítica y sus derivaciones en términos de conocimiento práctico-teórico.

Así, el método de proyectos del CEPAP intenta que las personas mantengan las miradas en sus vivencias, vivencias significativas, compartidas, que tienen un fin de mejorar una situación o una condición social. Desde esta vivencia, se propende a generar, convalidar y difundir conocimientos que, manteniendo su savia vital, puedan ser compartidos por otras comunidades (cercanas o no), y puedan a su vez abrir diálogo crítico con literatura que habla de aspectos teórico-metodológicos. Pudiera decirse que cada participante, en su proceso formativo, integra un trabajo que es a la vez de carácter social, transformador (compartido con la comunidad específica donde desarrolla sus acciones: escuela, fábrica, comunidad), y académico (compartido con la comunidad de aprendizaje, la cual acompaña, coadyuva y da sustento a la profundización teórico-metodológica). Así, podemos señalar que, desde los procesos formativos del CEPAP, el camino de la construcción del conocimiento, desde lo vivencial, transita diversos momentos de acción y reflexión sostenidas, que lo integran a acciones de transformación social, a la vez que a sustentar o generar propuestas de carácter teórico-metodológicas.

BIBLIOGRAFÍA

Barnechea, M. y M. Morgan (2007). *El Conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Cendales, L. y A. Torres (2008). L*a sistematización como experiencia investigativa y formativa*. San José de Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

Denzin, N. K. y Y. *Lincoln (1994). Handbook of qualitative research*. New York: Sage Publications.

Dos Santos Filho, JC (1995). *"Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático"*, en Dos Santos Filho, JC y S. Sánchez Gamboa (Org.): Pesquisa educacional: quantidade-qualidades. Sao Paulo: Cortez.

Goetz, J.P. y M.S. LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Edit. Morata.

Jara, O. (2006). *El Desafío político de aprender de nuestras prácticas*. Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

Noya Miranda, F.J. (1995). *"Metodología, contexto y reflexividad. Una perspectiva constructivista y contextualista sobre la relación cualitativo-cuantitativo en la investigación social"*, en J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.): Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis, pp. 121-140.

Ortiz, A. (1995). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social, en *Delgado*, J. M. y Gutiérrez, J. (Comp.) (1995): Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis (pp. 87-99).

Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Editorial Aljibe.

Rusque, A.M. (1999). *De la Diversidad a la Unidad en la Investigación Cualitativa*. Caracas: Ediciones FACES. Universidad Central de Venezuela.

Stake, R.E. (1999). I*nvestigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Schwartz, H. Y J. Jacobs (1984). *Sociología Cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.

Strauss, A. y J. Corbin (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. London: SAGE Publications.

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

* Docente del Centro Experimental para el Aprendizaje Permanente (CEPAP) de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR). Correo electrónico: juliovaldez055@gmail.com .

DIÁLOGO DE SABERES N° 3 septiembre-diciembre / 2009 Caracas/pp. 22-32.

PERSPECTIVAS

LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS COMUNITARIAS EN EL PROCESO DE EDUCACIÓN SUPERIOR TRANSFORMADORA

Fabiola Alves / Miguel Ángel Contreras*

RESUMEN

La Universidad desde mediados de la década de 1970, es vista como productora y reproductora de conocimientos científicos-técnicos del eurocentralismo, como consecuencia del conjunto de cambios impulsados por la contrarrevolución neoliberal-neoconservadora. En este sentido, es necesario desarrollar capacidades para innovar las realidades universitarias, de manera que apunten a la construcción de una nueva universidad al servicio del país, sobre principios de igualdad, justicia, solidaridad y participación popular.

Para poder abordar esta estructura universitaria reproductora y excluyente, se hace necesario reflexionar sobre el verdadero papel de la Universidad venezolana y para ello la idea de sistematización de experiencias comunitarias aparece como uno de los procedimientos más innovadores para la construcción de mecanismos de interlocución o diálogos de saberes entre las universidades y las comunidades en donde se realice la interpretación critica, su ordenamiento y reconstrucción del proceso vivido.

Como experiencias innovadoras en la restructuración del conocimiento y saberes, surgen el proyecto socio-comunitario o el servicio comunitario estudiantil, como estrategias de aprendizaje orientadas a responder a las necesidades concretas de cada campo académico y de acción social, lo que apunta al desarrollo de la transdisciplinariedad y el diálogo de saberes.

Palabras clave: Sistematización de experiencias, ordenamiento y reconstrucción, proyecto socio-comunitario, servicio comunitario estudiantil, integración socio comunitaria.

LA UNIVERSIDAD Y EL SISTEMA EDUCATIVO

Desde mediados de la década de 1970, la Universidad, en tanto productora y reproductora de conocimientos científicos-técnicos, ha sido traspasada por un conjunto de transformaciones tecnológicas y socio-productivas consecuencia de cambios impulsados por la contrarrevolución neoliberal-neoconservadora. Las nuevas formas de financiamiento privado, la cuestión de la propiedad intelectual y la aparición de nuevos centros privados dedicados a la investigación, se convertirán en los nuevos ejes reflexivos para pensar la academia, desde la óptica de la globalización neoliberal.

En la década de 1990, movimientos estudiantiles en distintos lugares del globo terráqueo cuestionaron los impulsos y avances de la privatización de la Educación Universitaria. Las movilizaciones en la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Central de Venezuela, y la Universidad de La Sorbona (París), crearon espacios crítico-reflexivos para repensar la Universidad. Pero, sobre todo, se convirtieron en centros irradiadores de nuevas dinámicas transformadoras. En este contexto, emergen nuevas direccionalidades del quehacer universitario. Emergencias que implican un desplazamiento radical en los contenidos respecto de la agenda neoliberal-privatizadora. Este conjunto de circunstancias transversaliza las búsquedas y los desafíos para contribuir a edificar una Universidad plural, crítica y socialista.

Para ese momento, las políticas educativas, con lo que implica la complejidad en las estructuras y en las distintas dinámicas que se venían presentando, tuvieron un desarrollo histórico donde se mezclaron las funciones sociales en la transmisión y re-elaboración de la cultura, con la cualificación personal y profesional de la ciudadanía. Pero es a partir de allí, que el sistema educativo se enfrentó a los "nuevos" retos que le marcó la misma racionalidad neoliberal.

...los universitarios necesariamente deben sentar las bases para crear, desde las Universidades, espacios de defensa de la autonomía, la dignidad humana y académica, la solidaridad y una democracia real. La Universidad es el punto de referencia para generar una oposición crítico-constructiva en función de la transformación del país.

En la actualidad nos encontramos inmersos en una sociedad donde se ha trabajado sobre la reorientación de las universidades hacia la dinámica del mercado laboral y los intereses económicos dominantes. Esto, lógicamente ligado a reformas laborales, curriculares y de organización, que permiten contribuir a formar nuevos 'sujetos sociales' que son potenciales clientes para el gran mercado educacional, lo que genera inevitablemente situaciones de creciente exclusión social.

En este sentido, los universitarios necesariamente deben sentar las bases para crear, desde las Universidades, espacios de defensa de la autonomía, la dignidad humana y académica, la solidaridad y una democracia real. La Universidad es el punto de referencia para generar una oposición crítico-constructiva en función de la transformación del país.

Por supuesto, un proceso de esta índole en países con una elevada inequidad social, educativa y cultural, significa que la actuación de la Universidad en el contexto de la sociedad global amplía la brecha existente, contradice su función sociocultural, y acentúa la condición de dependencia al reproducir y difundir conocimientos vinculados a los centros de poder y no al desarrollo del talento humano al servicio de las necesidades de las grandes mayorías.

En Venezuela, a pesar de que se han ido introduciendo algunos cambios en los planes de estudios y en los tipos y enfoques investigativos, se redujeron sustancialmente los contenidos sociopolíticos de los currículos, se generó un creciente rechazo por las carreras humanísticas, se produjo incremento en los mecanismos de selectividad en el acceso, y se constató una tendencia hacia los planes de formación en el exterior que, en muchos casos, condujo a la formación de gran cantidad de estudiantes fuera del contexto nacional y de las reales necesidades de las comunidades.

En consecuencia, se hace evidente la necesidad de transformar estas realidades, considerando opciones originales y socialmente comprometidas con la construcción de una nueva Universidad al servicio del país y de los sectores tradicionalmente excluidos, basadas en el fortalecimiento de una cosmovisión centrada en los principios de igualdad, justicia, solidaridad y participación popular, de modo tal que permita apuntar hacia nuevos derroteros en todos los ámbitos de la vida nacional, particularmente en la educación.

Se requiere entonces, de una educación inexcusable para el logro de una democracia participativa y protagónica, que vaya dirigida a la reivindicación del sujeto como constructor de su propio destino, éticamente responsable de sus decisiones y acciones, comprometido y solidario con su comunidad y con la nación. Por lo tanto, se hace necesario integrar los esfuerzos colectivos en un proyecto común y avanzar en el camino de realización de una sociedad justa, en donde la Universidad se convierta en parte del proyecto integral de país que queremos construir.

El sistema educativo que se pretende construir, nos conduce imperiosamente a formar nuevas generaciones de jóvenes y adultos que puedan entender la necesidad de modificar radicalmente la actual relación de dependencia económica y sentar las bases de un nuevo proyecto de cambio. La imposición –como diría Ignacio Ramonet- de un 'pensamiento único', en el cual se genera una especie de doctrina viscosa que, insensiblemente, envuelve cualquier razonamiento rebelde, lo inhibe, lo perturba, lo paraliza y acaba por ahogarlo, además de pretender

borrarnos la memoria e imponerse ante la acción cultural, constituye un verdadero peligro. Para contrarrestarlo, se requiere un ciudadano crítico y consciente de su capacidad creadora, pero también de su responsabilidad social, que produzca conocimientos a partir de la experiencia social, histórica y personal de individuos y colectivos sociales, sustentada en un compromiso ético con el país.

Por todo lo anterior, se hace imprescindible recuperar la función emancipadora de la educación, sobre todo en este momento histórico. Ello supone que los sectores universitarios posean como herramientas de trabajo el análisis crítico –que exige un planteamiento dialéctico que supere los dualismos–, el trabajo directo con las comunidades, la práctica constante, y el desarrollo del diálogo de saberes. Supone también que, a partir de las contradicciones, se generen nuevas formas críticas educativas para la construcción de ambientes realmente democráticos.

EL NUEVO PROYECTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR TRANSFORMADOR

El nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje va en la dirección de crear una estrategia que cohesione la tríada universidad-estudiante-comunidad, sobre la base del desarrollo de proyectos vinculados con la realidad del país. Lo que se pretende alcanzar con esta estrategia es la superación de la tradicional fragmentación del conocimiento, transformando el aprendizaje en un proceso de reflexión permanente entre los diferentes actores. Esto permite la formación y el desarrollo de competencias referidas al quehacer laboral y profesional en torno a la identificación de problemas reales, para convertir al egresado en agente transformador de la realidad social y con visión solidaria del proceso de formación.

Carlos Marx (1969 [1845]), en la undécima Tesis sobre Feuerbach expresó: *"Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo"*; por tanto, las transformaciones políticas, económicas y sociales que se requieren, deben basarse en la reflexión constante entre teoría y práctica. La idea de transformación implica una nueva forma de pensar la educación desde todos los ámbitos: la institucionalidad, su práctica, y su concepción que trasciende lo tradicional; esto toca de manera directa el currículo y la revalorización de la práctica como expresión de lo concreto.

El currículo universitario debe estar orientado principalmente a convertirse en un proceso completo, integral, continuo, contextualizado, abierto y construido a partir de procesos investigativos donde participen todos los sujetos sociales (estudiantes, profesores y personas de la comunidad). Esto supone como objetivo central establecer los nexos entre educación, comunidad, localidad, región y la nación, a fin de impulsar los planes de desarrollo nacional en relación directa con las instituciones del Estado.

Freire (1974: 5), en *La educación como práctica de la libertad,* decia:

…no hay nada que contradiga y comprometa más a la superación popular que una educación que no permita al educando experimentar el debate y el análisis de los problemas y que no le propicie condiciones de verdadera participación. Vale decir, una educación que lejos de identificarse con el nuevo clima para ayudar a lograr la democratización, intensifique nuestra experiencia democrática, alimentándola…

Lo que nos expresa de manera muy clara, la importancia del debate y el análisis participativo, que conduzca a la necesidad real de no ser neutral en lo educativo, que además implica compromiso político y social.

El nuevo proyecto de educación superior exige valorar los ambientes destinados al desempeño del estudiante. Pero en práctica, falta de espacios adecuados, y cupos suficientes para incorporar al grupo de excluidos. A esto se agrega la poca eficiencia para dar respuesta a problemas desde las prácticas educativas tradicionales. Esta situación nos coloca ante la necesidad de crear una propuesta capaz de generar conocimiento que se pueda contrastar con las prácticas sociales y colectivas, así como de ejecutar acciones dirigidas a cohesionar la práctica del grupo de estudio y que permitan la cogestión del estudio como respuesta social a la nueva Universidad.

LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS COMUNITARIAS DENTRO LA PRÁCTICA DE FORMACIÓN

Dentro de la práctica de formación, el sujeto cognoscente de la acción aparece como lector y escritor de su propia vida. El agente actúa en el mundo y en el seno de un contexto particular, pero simultáneamente, el sentido de su acción solo le es accesible a través de la trama narrativa de su historia. Es posible encontrar elementos circulares en esta comprensión. En el mismo acto que comprendo mi narración, me construyo. De ese modo, la mediación narrativa permite formar una continuidad narrativa de mi vida, a pesar de circunstancias y accidentes que conforman mi historia vital.

Las experiencias son siempre trascendentales, cargadas de una enorme riqueza por explorar; cada una de ellas constituye inevitablemente un proceso inédito e irrepetible y por eso en cada una tenemos una fuente inagotable de aprendizajes que debemos aprovechar por su originalidad y particularidad. Por eso *"necesitamos comprender esas experiencias; extraer sus enseñanzas, comunicarlas y compartirlas. Sistematizar experiencias es un instrumento privilegiado para realizar todo eso." (Jara, 2006: 8)*

La sistematización de experiencias en el proceso de construcción participativa se puede concebir como la *"interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido, cómo se han relacionado, por qué lo han hecho de ese modo y cómo puede enriquecer la práctica." (Jara, 2006: 9)*

Y, en efecto, de acuerdo con el autor que venimos citando, una experiencia está marcada por,

las características, sensibilidades, pensamientos y emociones de los sujetos, los hombres y las mujeres que las viven. Así, las personas vivimos las experiencias con expectativas, sueños, temores, esperanzas, ilusiones, ideas e intuiciones. Las personas somos las que hacemos que ocurran esos procesos complejos y dinámicos; esos procesos, a su vez, marcan, impactan, condicionan, exigen y hacen ser. Las experiencias son individuales y colectivas a la vez; las vivimos y nos hacen vivir; en definitiva, somos seres humanos en cuanto vivimos cotidiana y socialmente experiencias. Por ello, cuando hablamos de sistematización de experiencias, hablamos de procesos históricos en los que se van concatenando diferentes elementos, en un movimiento e interrelación permanentes, produciendo cambios y transformaciones en la medida que cada aspecto se constituye respecto al todo y este se redefine en su vinculación con cada uno de esos elementos. (Jara 2006: 8)

Es importante destacar que el tema relativo a la formación en sistematización tiene unos retos significativos, ya que no solo es una práctica novedosa en el ámbito universitario, sino también porque a un gran número de profesionales les resulta muy difícil hacer conscientes algunos procesos de que ellos forman parte, aunque no como los "investigadores que deciden".

Por otro lado, las exigencias mismas de la sistematización determinan que pocas veces se le pueda dedicar el tiempo y los recursos que se desearían; por lo tanto, con frecuencia se convierte en un trabajo de tiempo libre. Esto re-significa la tarea de formación para que se convierta en práctica de vida.

Morgan ha demostrado que, en la práctica, sólo se aprende a sistematizar haciéndolo; haber realizado un proceso de sistematización no garantiza que la persona se haya apropiado del concepto y del método para seguir haciéndolo. De allí que, según nuestra autora,

> *cobra especial relevancia el proceso de formación dirigido a apropiarse de esta metodología de trabajo de manera integral, donde cada uno de los actores comience a mirar y a criticar lo que hace y el ambiente en que se mueve, que cuestione y critique tanto sus objetivos como las estrategias que ha empleado para alcanzarlos y sea capaz de replantearlos. (1996: 11)*

No estamos colocando a la sistematización de experiencias como una metodología de trabajo innovadora, sino como una posibilidad real para que estudiantes, profesores y miembros de la comunidad hagan reconstrucción de sus experiencias y de su contexto, y logren extraer de su interior lo vivido, convirtiéndolo en un relato observable y criticable. El análisis de la experiencia se sustenta y orienta por su cuestionamiento, mediante la formulación de preguntas, la interpretación y la obtención de conclusiones del proceso. Esto conduce a la definición de nuevas estrategias

de acción sustentadas en los conocimientos adquiridos y permite, a partir de allí, adquirir nuevas lecciones y aprendizajes que contribuyan a facilitar procesos futuros.

De acuerdo con lo expresado, se justifica la creación de espacios de reflexión y discusión teórica-metodológica para la construcción de un nuevo marco de comprensión y transformación de los procesos sociales, políticos y culturales, así como para la integración socio comunitaria del país.

EL PROYECTO SOCIO-COMUNITARIO Y EL SERVICIO COMUNITARIO DEL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Para la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), el eje del proceso de formación del estudiante es "proyecto", nombre que no resulta muy apropiado para describir un proceso de interacción universidad-comunidad, en el marco de la investigación-acción transformadora que se realiza desde el primer semestre de su carrera (Programa de Formación de Grado, o PFG).

Sin embargo, se corresponde con las relaciones económicas, políticas y sociales, dentro de un avance totalmente intencionado y direccionado hacia las comunidades. El proyecto se concibe como una importante estrategia epistemológica y metodológica de aprendizaje que desarrolla el competencia investigativa mediante la integración de los conocimientos prácticos, abordando problemas reales de espacios socio-geográficos comunitarios, de acuerdo con las especificidades de cada PFG, y estrechamente vinculado con el plan de desarrollo estratégico de la Nación.

El proyecto se convierte así en espacio de articulación y movilización de sujetos sociales en torno a lo educativo, político y social, bajo formas que revalorizan la dimensión afectiva y que articulan heterogeneidades, favoreciendo la profundización de la democracia y la capacidad de responder de manera flexible a múltiples y complejas necesidades. Esta práctica, requiere integrar los conocimientos adquiridos en las unidades curriculares para interpretarla, al tiempo que interactúa con los saberes populares para ampliar los conocimientos y acompañar a la comunidad. Retos estos que no siempre resultan fáciles de superar, en vista de que las comunidades requieren de un acompañamiento prolongado y sistemático para lograr transformación.

En efecto, el dilema se presenta cuando se quiere adecuar los tiempos universitarios a los comunitarios; es decir, se requieren reales compromisos para que tiempos y acciones no se vean alterados por los periodos académicos. Se requiere además establecer vínculos entre la formación de competencias profesionales y la construcción de respuestas a las necesidades del entorno, así como el desarrollo de habilidades en el campo de la investigación como fundamento principal para la desmitificación de la tarea investigativa.

En el caso de la Universidad Central de Venezuela (UCV), al igual que en

todas las instituciones de educación universitaria, la actividad del Servicio Comunitario Estudiantil se desarrolla en las comunidades aplicando en beneficio de la comunidad los conocimientos científicos, técnicos, culturales, deportivos y humanísticos adquiridos por los estudiantes durante su formación académica. Esto como una forma de cooperar con el cumplimiento de los fines del bienestar social, tal como lo contempla el Artículo 4° de la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior.

Los sustentos teóricos pedagógicos que fundamentan el servicio comunitario, se expresan claramente en los postulados de Habermas (citado por Vargas, 2006), en su teoría socio-crítica de la Acción Comunicativa. Estos nos obligan, desde el currículo, a centrar nuestra mirada en un cambio epistemológico, en la manera de concebir los planes de estudios, en las actividades de enseñanza-aprendizaje, en la concepción de las prácticas y del voluntariado, y en el concepto preciso del servicio comunitario. Desde este enfoque epistemológico, el servicio comunitario se recrea en el conocimiento como un sentido/significado relacional entre el estudiante y su entorno sociocultural, lo que lleva a entender esta acción como una construcción integradora del docente con la investigación y la relación universidad puertas afuera.

Lo anterior inevitablemente obliga a concebir los organismos gestores de la Universidad desde la óptica de la integración. Esta institución debe tener un significado socio-integrador, crítico y transformador, donde profesores, estudiantes y actores de la comunidad experimenten colectivamente la experiencia de diseñar, desarrollar e implementar el proyecto comunitario. Este proyecto debe ser concebido como un producto colectivo-institucional de una práctica social que busca sentidos y significados; no para dar respuestas utilitarias a los problemas, sino para contribuir a la toma de conciencia sobre el significado social, ciudadano y profesional de la acción educativa en un contexto determinado.

En este sentido, algunas Facultades de la UCV, siguiendo lo que pauta la ley, están ejecutando convenios y proyectos tanto instituciones como con comunidades desarrollando prácticas a partir de las necesidades de estas últimas. Es decir, se trata de incorporar a los planes de estudio elementos que contribuyan a la formación de estudiantes con sensibilidad social, valores ciudadanos de convivencia, ética y responsabilidad social, además del desarrollo de habilidades para transferir los conocimientos adquiridos, desde una perspectiva interdisciplinaria, que rompa con las prácticas contenidas en los currícula universitarios tradicionales.

Ambas universidades, desde sus contextos y con distintos ritmos, han ido incorporando la complejidad de lo comunitario a sus espacios académicos, adoptando nuevos paradigmas y esquemas de trabajo. Con este propósito, han incluido un componente de formación orientado a sensibilizar a los futuros profesio-

nales acerca de la importancia de emplear sus conocimientos en beneficio de las comunidades y de actuar conforme a los principios constitucionales de solidaridad, responsabilidad, igualdad, cooperación, corresponsabilidad y participación ciudadana.

Asumir este modelo de democracia participativa y protagónica desde la UBV (y su proyecto socio-comunitario) y desde la UCV (con el Servicio Estudiantil Comunitario), implica apropiarse del concepto de "Estado Social de Derecho y de Justicia", donde los derechos no solo sean declarados, sino garantizados por el pueblo y el Estado; que involucre activamente al ciudadano en la construcción de su propio destino, para lo cual se hace imprescindible su participación en todos los procesos: económicos, políticos, sociales y de gestión de gobierno, con el objetivo de hacer viable la materialización del proyecto país, mediante la creación de espacios colectivos para la toma de decisiones y el control de la gestión pública.

CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO MARCO DE COMPRENSIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LOS PROCESOS SOCIO-POLÍTICOS Y SOCIO-CULTURALES

Si concebimos a las universidades como instituciones cuya misión es formar ciudadanos críticos, reflexivos y aptos para la investigación social, pareciera que la única vía posible es lograr una alianza entre lo académico y lo comunitario, como espacio de reflexión, evaluación y concreción de propuestas específicas para el cambio social. En este contexto, la sistematización de experiencias debe colocarse en un lugar privilegiado, de tal manera que los actores tengan la oportunidad de explorar las experiencias comunitarias para aprovecharlas, ya que estas contienen una enorme riqueza como procesos inéditos e irrepetibles, así como como fuentes de aprendizaje. La sistematización debe convertirse, en fin, en un espacio necesario para extraer y comprender las enseñanzas a partir de la experiencia, para luego comunicarlas y compartirlas.

El conocimiento universitario, el llamado científico, fue un conocimiento especialmente disciplinar y descontextualizado del mundo cotidiano de las comunidades, por tanto, eran "los investigadores" quienes determinaban los problemas de relevancia y las metodologías a utilizar para lograr los mejores resultados; en consecuencia, el tema de la relevancia pierde vigencia desde el mismo momento en que se crea conocimiento pero no se aplica.

Para De Sousa Santos, se tiene que pasar, inevitablemente, de un modelo de conocimiento universitario a lo que él denomina conocimiento 'pluriuniversitario', y que él define en los siguientes términos:

> *…conocimiento contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar. Como esa aplicación ocurre extramuros,*

la iniciativa de la formulación de los problemas que se pretenden resolver y la determinación de los criterios de relevancia de estos son el resultado de un acuerdo entre investigadores y usuarios. Es un conocimiento transdisciplinar que por su propia contextualización obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento, lo que lo convierte internamente en mas heterogéneo y mas adecuado para ser producido en sistemas abierto menos perennes y de organización menos rígida y jerárquica. Todas las distinciones en las que se apoya el conocimiento universitario son cuestionadas por el conocimiento pluriuniversitario y en el fondo es la propia relación entre ciencia y sociedad la que esta cuestionada. La sociedad deja de ser un objeto de interpretación de la ciencia, para ser ella misma sujeto de interpretaciones a la ciencia. (2005: 15)

La expresión del conocimiento pluriuniversitario cobra fuerza con la propuesta de sistematización de experiencias comunitarias, a partir de la práctica de estudiantes, profesores y actores comunitarios en un mismo espacio, donde van desarrollando una nueva relación que permite y obliga a construir saberes a partir del diálogo y la solución colectiva de problemas sociales.

La experiencia que se ha venido desarrollando en algunas universidades, como en el caso de la UBV y de algunas facultades UCV, apunta a la articulación formación - investigación social, con la combinación de la inserción comunitaria y el compromiso social de las mismas comunidades donde se trabaja. Sin embargo, el hecho de que todos (estudiantes, profesores y comunidad) participen en la detección de necesidades, planificación, ejecución y evaluación, no quiere decir que se haga realmente una construcción colectiva duradera en el tiempo y que supere las viejas prácticas de la visión universitaria. Por ello es importante enfatizar en la necesidad de profundizar en el para qué del proyecto comunitario; es decir, un proceso dirigido a la transformación, con actores comprometidos, con acciones no alteradas por los periodos académicos y con una comunidad concebida como totalidad.

Así, la sistematización de experiencias se convierte en el marco de comprensión y transformación de los procesos sociales, políticos y culturales, ya que es un instrumento privilegiado para realizar el diálogo de saberes a profundidad dentro de la investigación-acción, en donde la promoción de diálogos entre lo científico, lo humanístico y lo popular (urbano, tradicional, campesino, indígena), constituya interconocimientos en los que ciudadanos y grupos sociales puedan intervenir sin la posición exclusiva de aprendices. Para De Sousa Santos este diálogo cobra, además, un nuevo sentido, porque va a *"…constituir uno de los instrumentos para generar el cuestionamiento de otras metodologías de trabajo comunitario que actualmente dominan el campo de la investigación social" (2005: 17),*

Por último, podemos agregar que

en la sistematización de experiencias, la Investigación-Acción-Participativa (IAP), entendida como un enfoque investigativo que busca la plena participación de las comunidades en el análisis de su propia realidad, con el objeto de promover la transformación social a favor de ésta constituye, sin duda, la posibilidad de recuperar el saber de los sectores populares, para vincular la teoría con la acción y para convertir la búsqueda de conocimiento en un proceso creador vinculado a una perspectiva de transformación social y personal.

BIBLIOGRAFÍA

Alves, Fabiola y Maritza Capote (2007). *El Proyecto Socio comunitario como Estrategia Innovadora en La Formación de Profesionales Universitarios.* Ponencia presentada en el XII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Santo Domingo (República Dominicana), 30 octubre al 2 noviembre de 2007.

De Sousa Santos, Boaventura. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma emancipadora y democrática de la universidad.* Colección Educación superior. Centro de investigaciones interdisciplinarias en Ciencia y Humanidades. Coordinación de Humanidades. [Disponible en: http://www.mes.gov.ve/documentos/descarga/pdf21 122009_14:10:18.pdf

Freire, Paulo (1974). *La Educación como práctica de la libertad.* [Disponible en: http://educasociatic.blogspot.com/2008/07/paulo-freire-la-educacin-como-prctica.html

Jara Holliday, Oscar (2006). "La Sistematización de Experiencias y las Corrientes Innovadoras Del Pensamiento Latinoamericano – Una Aproximación Histórica", en *La Piragua – Revista de Educación y Política*, Nº 23. Panamá: CEAAL.

Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. Gaceta Oficial Nº 38.272 del 14 de septiembre de 2005.

Marx, Karl (1969 [1888]). *Obras selectas.* [Disponible en: http://www.ucm.es/info/bas/utopia/html/todom.htm].

Morgan, María de la Luz (1996). *Taller Permanente de Sistematización. Búsquedas teóricas y Epistemológicas desde la Práctica de la Sistematización.* [Disponible en: http://www.alforja.or.cr/sistem/documentos/Ponencia-Cide.pdf].

Vargas-Mendoza, J. E. (2006) *Teoría de la Acción Comunicativa: Jurgen Habermas.* México: Asociación Oaxaqueña de Psicología. [Disponible en: http://www.conductitlan.net/jurgen_habermas.ppt].

* F. Alves: Coordinadora Nacional de Estudios no Conducentes a Título, Dirección General de Producción y Recreación de Saberes de la UBV. Correo electrónico: alvesfabiola@gmail.com .

M. A. Contreras: Docente de postgrado de la UBV y de pregrado y postgrado en la UCV. Correo electrónico: miguelangel.contrerasnatera@gmail.com.

DIÁLOGO DE SABERES Nº 2 septiembre-diciembre / 2009 Caracas/pp. 33-41

PERSPECTIVAS

MOVIMIENTO COMUNAL BOLIVARIANO: ESPACIO ORGANIZACIONAL DE LAS COMUNAS DE LAS COMUNIDADES DE LA PARROQUIA SUCRE

AGUSTÍN RIVAS FREITES*

No podremos construir el Socialismo del Siglo XXI sin transformación económica, sin democracia participativa y protagónica en lo político, sin ética socialista.

HUGO CHÁVEZ FRÍAS
Un socialismo indovenezolano
Discurso de la unidad

RESUMEN

Esta sistematización busca recoger la propuesta de impulso a las Comunas de Desarrollo Endógeno-Socialista en curso en la Parroquia Sucre del Municipio Libertador del Distrito Capital. Este proyecto es llevado a cabo por un grupo de activistas sociales vinculados a dicho sector, comprometidos con la construcción y las transformaciones sociopolíticas que se requieren para lograr el posicionamiento del poder popular como autogobierno. En esta ponencia, se recogen los conceptos y valores fundamentales surgidos en los frecuentes encuentros sostenidos con los voceros y trabajadores comunitarios involucrados. Incluye además metodologías y métodos implementados en la práctica cotidiana, producto de la discusión, el debate y la reflexión acerca de la política de la comuna. El propósito de todo este proceso ha sido avanzar en la construcción colectiva de las cualificaciones conceptuales que surgen producto del reencuentro de la teoría y la práctica, manteniendo como idea de fondo integrar a las distintas formas de organización social de base en Comunas de Desarrollo Endógeno-Socialistas.

Palabras clave: Movimiento comunal, comunas socialistas, desarrollo endógeno, poder popular.

ANTECEDENTES

El Movimiento Comunal Bolivariano nace como idea-propuesta para aglutinar esfuerzos y dotar con sentido de integralidad la conformación de "Comunas de Desarrollo Endógeno Socialista", con el fin de que se vaya transformando en una "Plataforma organizativa para el posicionamiento del poder popular". Esta propuesta organizativa tiene su inicio en la Parroquia Sucre del Municipio Bolivariano Libertador (Caracas, Distrito Capital).

En principio, la propuesta de esta plataforma organizativa tiene su antecedente en la idea de crear comunas socia-

listas por parte de un equipo político de la Corriente Revolucionaria Bolivariana de la Parroquia Sucre. La oportunidad de promocionar e impulsar comunas llega cuando a este equipo le corresponde dirigir el ente financiero para impulsar el desarrollo endógeno (Fonendógeno), adscrito al "Ministerio de la Economía Popular". En ese momento convertimos la propuesta en política de la institución. Aun cuando muchos altos funcionarios del gobierno no la entendían o la veían con recelos, empieza a ser tomada en cuenta cuando el propio Presidente de República promociona las comunas.

Desde los espacios de la institución se empezaron a divulgar e impulsar proyectos de comunas a nivel nacional y, específicamente, en la parroquia. Sin embargo, en este momento, aun cuando constituye una política de Estado, no se ha concretado ni una sola comuna en la parroquia.

El Movimiento Comunal Bolivariano es un movimiento político-social –en el que los factores sociales, culturales y políticos son componentes significativos del proceso– que tiene como objetivos promocionar, impulsar, articular e integrar las distintas organizaciones sociales de base afines a la Corriente Revolucionaria Bolivariana. En este espacio se viene dando y dará la promoción, la discusión, el debate y la reflexión sobre la política de la comuna, la crítica y autocrítica del accionar político para seguir avanzando en la construcción del socialismo.

PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DEL MOVIMIENTO COMUNAL BOLIVARIANO

Los miembros del equipo político de la "Corriente Revolucionaria Bolivariana de la Parroquia Sucre" nos planteamos replegarnos para articular y orientar con los líderes comunitarios el impulso de las "comunas de desarrollo endógeno socialistas" en las diez zonas y los sectores (o barrios) que conforman la parroquia. En la reunión donde se llegó a ese acuerdo, utilizando la técnica "lluvia de ideas", los presentes esbozamos los fundamentos que se recogen a continuación.

La vuelta a las raíces político-sociales con la propuesta del impulso de las comunas y articular las relaciones políticas que se han constituido en un referente histórico desde el inicio del proceso de cambio en Venezuela (1.998), donde se han compartido luchas y reivindicaciones, donde los problemas nos han afectado a todos, y hemos compartido una historia común.

-La ética revolucionaria como Principio, entendida como práctica humanista–solidaria, comprometida con la justicia social, los cambios sociales, el impulso del poder popular y la construcción de una nueva subjetividad humano-revolucionaria.

-La reflexión ideológico–política para la construcción de una Cultura Política que, en lo cotidiano y en las acciones concretas, implica una nueva manera de aplicar y de hacer la política. Espacio de discusión, debate y reflexión sobre la política y lo político, crítica y autocrítica del accionar político para seguir avanzando en la construcción del socialismo. Para ello, hemos propuesto promover las escuelas socialistas en las comunas.

-La dotación de instrumentos para

el ejercicio del poder popular como práctica política para la participación de los ciudadanos en la toma de decisiones, con objetivos colectivos, y en las funciones de gestión pública, donde la valoración del poder sea colectiva y se imponga la voluntad comunitaria.

-La promoción e impulso de las comunas socialistas para el ejercicio del Poder Popular y el avance hacia la integración de la gestión comunitaria con la gestión gubernamental, para el desarrollo integral de la comunidad.

-El impulso del liderazgo comunal con una visión colectiva, donde los líderes sean voceros que posean, además de disciplina militante, capacidad en la aplicación de herramientas y métodos, así como conocimientos sobre la comuna y la acción pública, aspectos relativos a la formación de cuadros políticos.

Acompañamiento en las luchas sociales para la transformación de la relación social de clases y la diversidad de identidad.

-Asesoramiento y acompañamiento en la organización socioeconómica de las comunidades en la conformación de las empresas de producción socialista (EPS), las unidades de producción, empresas comunitarias autogestionarias y cogestionarías, y otras formas asociativas de solidaridad y cooperación.

-La necesidad del diagnóstico comunitario que debe ser realizado y compartido con el colectivo, donde se reconocen los problemas, vocaciones y potencialidades de su comunidad. Esto permite una mejor elaboración del presupuesto participativo.

-La importancia de sistematizar las experiencias y el quehacer comunitario. Impulsar y apoyar la participación de los actores comunitarios en la sistematización del desarrollo de sus experiencias y en la construcción de sus saberes.

CRITERIOS Y PAUTAS METODOLÓGICAS PARA TRANSFORMAR LA REALIDAD Y PRODUCIR CONOCIMIENTOS

• Se trata de aplicar metodologías que, desde nuestras propias experiencias y desde el proceso histórico que se está llevando a cabo, permitan la construcción colectiva de conocimientos, mediante instrumentos teórico–conceptuales, con sentido reflexivo–crítico, donde se puedan reencontrar la teoría y la práctica. Se trata, además, de socializar la experiencia de la acción local a otros espacios.

• Para darle coherencia a la concreción de los espacios comunales para el ejercicio del Poder Popular, hemos decidido utilizar la investigación acción participativa puesto que esta se basa en un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permiten obtener conocimientos colectivos para transformar determinadas realidades sociales.

La investigación acción participativa debe:

• buscar la justicia social;
• generar conocimientos colectivos;
• realizar acciones transformadoras;

• fortalecer la autonomía y el poder popular.

Para ello proponemos el método INVEDECOR, que orienta acerca de cómo hacerlo, articulando cuatro acciones: investigar, educar, comunicar y organizar. Además, es un proceso en construcción permanente, con un enfoque emancipador de la transformación social. Utiliza la didáctica investigativa de la indagación, planificación, confrontación y la sistematización, interactuando de manera transversal con la formación e información.

FUNDAMENTOS POLÍTICO-FILOSÓFICOS DE LA COMUNA

Se concibe la Comuna como el territorio delimitado por las comunidades, donde –a partir de sus propias realidades, experiencias y potencialidades– comienzan a ocurrir nuevas relaciones sociales, políticas, económicas y culturales.

El territorio de la Comuna está integrado por todos aquellos espacios en donde históricamente las comunidades han realizado prácticas de convivencia; donde han compartido luchas y problemas que los han afectado a todos por igual; donde los caminos, calles, veredas, carreteras y escaleras y rincones los han mantenido comunicados; donde hay una historia en común que los identifica.

En la comuna, la búsqueda de posibilidades para la transformación de la sociedad se encuentra en el seno mismo de las comunidades, donde sus miembros tienen en su poder su propia soberanía para darse un nuevo modelo social que deseen con los valores de más justicia y con identidad social.

• *Una nueva gramática sobre la democracia y el socialismo*

La nueva gramática se sostiene en la apropiación comunal del quehacer productivo e institucional y en el ejercicio del Poder Popular como una nueva forma Estado, una nueva forma Valor, y una nueva forma de Afecto, en donde se practica una nueva cultura política, y se tenga un nuevo sistema de representación de mirar las cosas, una nueva forma de lo popular para la participación directa en el ejercicio del poder. Enmarcado dentro de la construcción del Socialismo del siglo XXI.

• *Autogestión y cogestión*

En la medida en las comunidades asuman colectivamente la gestión de los asuntos públicos va perdiendo sentido la existencia separada de las funciones excluyentes de la burocracia estatal, puesto que al ser asumidas por las comunidades organizadas, el nexo ciudadano-Estado adquiere una nueva dimensión que permite superar las contradicciones entre gobernantes y gobernados.

• *Participación protagónica*

Se realiza cuando el pueblo en el ejercicio del Poder Popular deja de ser algo excepcional para convertirse en actuación cotidiana. Este proceso tiene su punto de partida en el día a día que vivimos y en los lugares donde aspiramos establecer nuevas formas

de relación social, de educación, de producción. En la realización de reconstrucción y constitución de nuevos espacios públicos.

• *Cooperación*

Donde las nuevas formas de valores, relaciones, afectos e instituciones sean expresiones que desencadenen prácticas de cooperación, que se sustenta en el saber social, la inteligencia colectiva y el uso de la tecnociencia. No como prácticas impuestas sino que la persona lo asuma como algo inherente a él. Donde el intelecto generado por la cooperación se transforme en contenido productivo para la comuna.

• *Nodo de una red*

En este nuevo espacio social, cada vida, cada individuo, cada singular se percibe y se presenta como un "nodo de una red", como parte de una cooperación social muy amplia y articulada; ya no son ciudadanos aislados e individuos atomizados los que crean una nueva esfera pública en su relación con las instituciones.

• *Formas democráticas directas*

La naturaleza de la cooperación, su cualidad y su experiencia no son delegables; por lo tanto, escapa a la modalidad de representación política del liberalismo. En las CDE Socialistas se construyen e irradian formas democráticas no representativas que reabsorben para sí el saber-poder concentrado en la administración estatal.

• *Hegemonía*

La Comuna es centro de construcción de hegemonía, la cual entendemos como construcción de la comuna misma. Es la generación, el impulso de un orden, en el cual es determinante un particular modo de vida y de pensamiento, en donde un concepto de la realidad está difundido en la sociedad a través de múltiples manifestaciones, informando con su espíritu los gustos, la moral, las costumbres, los principios religiosos y políticos y todas las relaciones sociales, particularmente en su connotaciones intelectuales y morales. La construcción de la hegemonía es la construcción del sujeto popular ejerciendo el poder.

OBJETIVOS DE LA COMUNA

• *Organizar y participar protagónicamente*

Establecer formas de organización y participación protagónica de las comunidades en iniciativas productivas de bienes y servicios que emanen y sean de y para la comunidad.

• *Promover el acceso solidario*

Deben ser manifestación socialista que facilite a las redes sociales su integración como sujeto colectivo de trasformación económica, social y político-ideológica, que funcione de manera cogestionaria y corresponsables con las instituciones, mediante las oportunidades de acceso solidario y no monetario a los servicios básicos y la obtención de bienes necesarios por parte de las familias que integran los Consejos Comunales.

• *Transferir competencias*

Promover espacios para el ejer-

cicio del Poder Popular mediante la transferencia de competencias a las comunidades y avanzar en el proceso de integración entre la gestión comunitaria y la gestión gubernamental.

• *Convertir el potencial productivo en desarrollo endógeno*

Valorizar y fortalecer el potencial productivo de las comunidades con miras a lograr una independencia relativa en la prestación e intercambio de bienes y servicios.

REDES DE PRODUCCIÓN SOCIAL

Son unidades productoras de servicios e intercambio de bienes y saberes, donde la propiedad es colectiva y abierta a la incorporación de todas y cada una de las familias que integran cada Consejo Comunal. Se trata de que toda la comunidad tenga acceso a la propiedad, administración y control de la iniciativa comunal; son Redes de Producción Social que tienen las siguientes características:

• *Solidaridad mutua*

Funcionan bajo el principio de Solidaridad Recíproca como requisito de inclusión en el proceso de intercambio de bienes y servicios. Son Comunas para el intercambio de servicios básicos y para coordinar servicios públicos estatales.

• *Banco de saberes y talentos*

Se constituyen en un banco de saberes, talentos y capacidades colocados a disposición de las familias que requieran de ellos; serán retribuidos en contraprestación junto a otros servicios que cada persona pueda ofrecer a los demás miembros de la comunidad.

• *Proletarización del consumo*

La producción está dirigida a satisfacer las necesidades determinadas por la propia comunidad; no es el mercado el que determina la producción de bienes y servicios sino la satisfacción de las necesidades de las familias.

EXPERIENCIA ESCUELA DE FORMACIÓN SOCIALISTA

El trabajo realizado en la comuna debe caracterizarse por sus condiciones de igualdad. Cada iniciativa debe convertirse en una experiencia escuela de formación Socialista; las relaciones de trabajo deben caracterizarse por formas de dirección y evaluación colectiva, mecanismos permanentes y transparentes de rendición de cuentas, remuneraciones iguales para todos los trabajadores, rotación de los puestos de trabajo y de dirección.

ECONOMÍA POLÍTICA DE LA COMUNA

La Comuna es un espacio de ejercicio de nuevas relaciones sociales, de nuevas relaciones de poder. Es el territorio social de ejercicio del poder popular que produce una nueva forma Estado mediante la Gestión Comunal del Bien Público; una nueva forma valor a través de la producción de la riqueza social sustentada en la cooperación, la solidaridad y el conocimiento; y una nueva forma afecto, entendida como potencia de actuar, fomento de un nuevo tejido social que produce al común.

En esta nueva forma Estado, la de-

mocracia es entendida como la totalidad de los individuos reunidos en asamblea. La participación es protagónica, deseo que no cesa hasta hacerse gestión comunal del bien público, proceso de apropiación de las formas gubernamentales por parte de las comunidades.

Como nueva forma Estado deviene nueva forma valor, que tiene a la democracia como un regulador económico que dispara al trabajo para liberarlo del capital. La comunidad se reapropia de la riqueza social como nueva lógica de la producción y del control social.

En la Comuna existen diversas formas de propiedad y relaciones económicas: la economía popular, la economía estatal, la economía comunal y la privada capitalista. Se conforma en Desarrollo Endógeno Comunal. Se produce una articulación entre dichas economías y la gestión comunal del bien público.

La democratización y socialización de la forma Estado y la forma valor deviene nueva forma afecto, entendido como potencia de actuar, fomento de un nuevo tejido social cimentado en formas solidarias de cooperación.

La gestión comunal de las políticas, dadas sus características, tiene diferentes impactos dependiendo de sus efectos iniciales de protección, de apalancamiento y de liberación. Estas políticas producen una fuerza que aglutina y colectiviza, acto que produce al común.

La Economía Comunal se debe presentar como el modelo de producción clave para la participación de las comunidades en la apropiación del quehacer productivo. Este modelo de producción comunal tendrá las siguientes características que la diferencian y la jerarquizan sobre las demás economías:

• **Propiedad de los medios de producción en manos de la Comunidad**. Es decir, la propiedad de los medios de producción comunal será propiedad de la comuna, entendida como el espacio geográfico donde los ciudadanos que la habitan han logrado formas organizativas de avanzada para el ejercicio del poder.

• **Producción dirigida a satisfacer las necesidades de la Comuna.** Los habitantes de la Comuna, a través del conocimiento de sus propias necesidades, estiman la cantidad de productos necesarios para su consumo y la cuantía de los servicios básicos que se requieran. Igualmente planifican la producción dirigida a los intercambios equivalentes y a los intercambios solidarios para cubrir el déficit en los rubros que no se produzcan en la Comuna, así como la producción para el aporte al plan de desarrollo regional; de esta manera se rompe con la ya conocida división social del trabajo propia de los diversos modos de producción capitalista, donde la planificación de la producción la realizaban los intelectuales de las fábricas y estaba dirigida a incrementar el capital del dueño del medio de producción.

• **Relaciones de trabajo basadas en el tiempo socialmente necesario**. El cambio de la relación de trabajo del modo capitalista al Modo de Producción Comunal, permitirá superar la explotación del trabajador, ya que el trabajador de la economía comunal no generará más plusvalía para el dueño del medio de producción; el trabajador de la econo-

mía comunal trabajará el tiempo estipulado necesario para cubrir la producción comunal, el resto del tiempo es propiedad absoluta del trabajador que lo destinará, según sus necesidades, a otras actividades, tanto productivas como de disfrute o de desarrollo familiar.

• **Decisión Comunitaria sobre los destinos de los excedentes de la producción.** Constituye un acto político comunal, puesto que los excedentes de la producción se destinarán al desarrollo de planes que ha determinado previamente la comunidad en su diagnóstico participativo.

PRECONDICIONES DE LAS CDES

Las Comunas de Desarrollo Endógeno Socialistas (CDES) tienen implicaciones de carácter socio político que tocan toda la vida social de la comunidad: lo histórico, las luchas comunitarias, la tenencia de la tierra, la posesión del agua, el acervo cultural tradicional, la preservación del medio ambiente, la defensa territorial, la comunicación popular, la formación comunal, entre otras, que la hacen integralmente emancipadora. Es decir, adquieren el control sobre su gestión y destino comunitario, basado políticamente en el nuevo ordenamiento territorial y en el ejercicio de un verdadero Poder Comunal.

SISTEMA DE LA ECONOMÍA COMUNAL

El Sistema de Producción Comunal debe basarse en criterios políticos que superan el modelo de producción capitalista; reconocerá y articulará los diferentes modos de producción existentes en cada localidad, pero pondrá el acento en la Economía Comunal; es decir, los medios de producción de la Economía Comunal en la Comuna de Desarrollo Endógeno Socialista no estarán en desventaja con respecto a los otros modos de producción existentes, porque su sistema hará gravitar los demás medios. Este sistema será un centro de irradiación de la hegemonía socialista, porque de ella se derivan todos los nuevos valores de una sociedad justa y equitativa: la Sociedad Socialista.

La fase de producción comunal comienza con un acuerdo tomado en mesa de trabajo entre todas las fuerzas productivas de la comuna para asumir responsabilidades en cuanto a la producción necesaria para la satisfacción comunitaria. En función de las capacidades de cada uno de los modos de producción, los participantes se comprometen a colocar parte su producción a la totalidad.

Igualmente, los trabajadores y técnicos de cada medio de producción planificarán, a lo interno, la producción del ciclo, es decir, aparte de la producción que colocarán para satisfacer las necesidades de la comunidad, también planificarán la producción destinada a obtener los recursos requeridos para cubrir necesidades de los trabajadores, así como para realizar intercambios equivalentes para cubrir los déficits de producción.

Esto ocurre porque en la comuna no se produce toda la diversidad de productos que requiere la comunidad; por esta razón es necesario producir para intercambiar productos con otras comunas, o colocarlos en el mercado general para comprar los necesarios para cubrir su cuota de participación.

La fase de posproducción ocurre al finalizar el ciclo de producción y comprende las siguientes acciones: se almacena el producto, se distribuye entre la población, se reserva la cuota para cumplir con los compromisos de intercambio equivalente por productos o dinero para cubrir con la cuota de necesidades de la comuna, se aparta la cuota dirigida a la obtención de recursos monetarios para satisfacer las necesidades de los trabajadores, obligaciones de derechos laborales, se separa la cuota para la generación de recursos dirigidos a cumplir con los compromisos con el plan de desarrollo comunitario y para cumplir con los nuevos ciclos de producción.

Este proceso ocurre en el caso del modo de producción de la Economía Comunal, porque en los otros modos de producción las relaciones de trabajo, las cuotas destinadas a cubrir las necesidades de la comunidad y el aporte al plan de desarrollo comunitario se establecen mediante un convenio de responsabilidad social de las empresas con la comuna.

La fase de reproducción Social del Sistema de la Economía Comunal comienza una vez que todos los productores han cumplido con su cuota de responsabilidad con la comuna y se inicia un nuevo ciclo de producción comunal. Pasa por la revisión de los acuerdos existentes y su cumplimiento, lo cual se realiza en mesa trabajo de los Consejos Comunales y los productores, para luego ser presentados en las asambleas de ciudadanos de los consejos comunales de las diferentes circunscripciones para su aprobación y obtención del visto bueno, para iniciar el nuevo ciclo de producción.

INSTITUCIONES DE LA COMUNA

Son los órganos que garantizan, entre otras cosas, la reproducción social de la economía comunal, y cumplen funciones de fiscalización, de cooperación, de formación y de garantía de los intercambios. Estas instituciones son las siguientes:

1. La Escuela de Formación de Gestión Socialista, saberes y valores comunales.

2. Organización para la cooperación, que se encarga de administrar los compromisos de quienes realizan los intercambios de productos por servicios y trabajo.

3. Organización para la solidaridad, cuyo propósito es el de impulsar los servicios solidarios.

4. Sistema de información comunal.

5. Medios de comunicación e información comunales.

BIBLIOGRAFÍA

Alayón, Rubén M. (2007). *La comuna, re-encantando la revolución.* Caracas: policopiado.

El Troudi, Haiman, Harnecker, Marta y Luis Bonilla (2005). *Herramientas para la participación*. Ciudad Guayana: CVG.

Rauber, Isabel (2006). *Sujetos Políticos - Rumbos estratégicos y tareas actuales de los movimientos sociales y políticos en América Latina*. Bogotá: Desde Abajo.

Meszáros, István. *Más allá del Capital. Valencia* (Venezuela): Vadell Hermanos.

* Politólogo, facilitador comunitario y activista del Movimiento Comunal Bolivariano, docente en la Misión Sucre-UBV. Correos electrónicos: politologiaster@gmail.com ; agustinrivas@cantv.net .

DIÁLOGO DE SABERES Nº 3 septiembre-diciembre / 2009 Caracas/pp. 42-51

PERSPECTIVAS

EL MECATE HISTÓRICO: RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL DIÁLOGO DE SABERES

ARLENYS ESPINAL*

RESUMEN

Partimos de una convicción: Los movimientos sociales, como expresión de la conciencia sociopolítica, cultural y espiritual de las diversidades que nos constituyen como pueblos latinoamericanos, han sido siempre la fuerza impulsora de las transformaciones. Cuando en el devenir histórico constatamos la repetición de la expresión "otra vez más de lo mismo", después que los pueblos dan las luchas y logran victorias, después que se reconstituye el Poder Constituido y en esa transición, el Poder Constituyente pierde fuerza, pues se diluye o se confunde con el Poder Constituido; allí, en esa coyuntura de parto histórico, la herramienta naturalmente transdisciplinaria que tienen los movimientos sociales es "la memoria colectiva", memoria que necesita reconstruirse permanentemente dada la aceleración de los acontecimientos cotidianos y del trabajo muy permanente que, para la "desmemoria y el olvido", perpetra la maquinaria estandarizadora colonial que, en su versión neoliberal contemporánea, es ejercida por las empresas transnacionales.

La desmemoria y el olvido, como trabajo sistemático de la cultura de la dominación, tiene su concreción más efectiva en la educación escolarizada y en los medios de comunicación de masas. En lo que a la escuela se refiere, aún y con todo lo que se ha avanzado en materia de su deber ser, la historia no consigue un espacio pertinente, dignificante, cohesionador y constructivista, pues aún nos debatimos entre contenidos memorísticos "pro-coloniales o patrióticos" y en muchos casos lo que impera es tanto el vacío de contenidos como la reducción de los espacios para trabajar la historia.

En cuanto a los medios de comunicación, ni que decir del efecto transculturizador en los patrones de consumo y su efecto en la generación de una cul-

tura de la dependencia. La soberanía cognitiva del sujeto-colectivo, tiene en la educación escolarizante y en la mediática avasallante, su mayor reto y es, en este sentido, que como educadora popular adscrita a la Escuela para la Participación en Salud Social. ESPARSAS), como Educadora para la Participación Sociopolítica (Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente. CEPAP- UNESR), como investigadora de los procesos formativos para la transformación (Centro de Investigaciones Educativas Tebas-UCV) honrando el legado que se expresa en las ideas: "Inventamos o Erramos", "Aprender Haciendo", "Convertir la Experiencia en Conocimiento", "Concienciación de los Saberes" y "Dialogo de Saberes", hemos echado a andar, hace mas de 15 años una propuesta formativa interactiva comunitaria, que llamamos "El Mecate Histórico", mediante el cual, se expresan, se integran, se sistematizan y se conciencian, nuestros saberes a través de la reconstrucción colectiva de la historia. El propósito esencial de esta propuesta es aportar un método reconstructivo-interactivo que permita "darnos cuenta" de ese: ¿Por qué se aborta el parto de la historia?, ¿Cómo develar las situaciones históricas que permiten se reproduzca la cultura de la dominación?

Palabras clave: sistematización, reconstrucción histórica, diálogo de saberes.

CONSTRUCCIÓN DE UNA HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

El *Mecate Histórico*, como propuesta Pedagógica, surge en la Escuela Básica, a finales de la década de los ochenta, como respuesta a la reducción de espacios para trabajar la historia en el aula de clases, y a la ausencia de contenidos y métodos pertinentes para su comprensión. En ese contexto, de "Matemática y Lenguaje", sin historia comunal, ni nacional, mucho menos latinoamericana, inventamos una manera de ganar un espacio para la historia viva, un espacio para la historia en reconstrucción permanente. Se trató en primera instancia de dignificar al "sujeto-colectivo" que aprende, generando interacciones que permitan el reconocimiento de una historia común, estimulando la participación desde la diversidad de acervos, lo que supone "maneras de comprender" y "reconocimiento de las ignorancias", asuntos de primer orden en esta propuesta pues, como lo ha señalado Morin (2000):

> *La comprensión humana sobrepasa la explicación. La explicación es suficiente para la comprensión intelectual u objetiva de las cosas anónimas o materiales. Es insuficiente para la comprensión humana (…) Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión necesita apertura, simpatía, generosidad* (pág. 101).

Esta experiencia se convirtió en una investigación titulada *El mecate histórico: Una manera de abordar el área sociales en la Escuela Básica a través de actividades generadoras de interacciones*, la cual fue presentada en el año 2000 como producto académico en el Centro de Investigaciones Educativas Tebas, de la UCV y el CEPAP-UNESR, para optar a la Maestría en Ciencias de la Educación, Área Promoción del Cambio Educativo, Proyecto Educación para la Dignidad. Para el desarrollo de la esta investigación,

fue necesario sistematizar la práctica llevada a cabo en la escuela durante el año 1996-1997 *(…) también analizar ese proceso y extraer de allí los elementos que significaron aportes para la construcción de la propuesta en cuestión (…) Lograr estos objetivos, significó la resolución de nuestro problema de investigación, el cual consistió en conocer los cambios producidos en el proceso enseñanza aprendizaje, al introducir actividades generadoras de interacción (…) Se produjo otro abordaje del proceso del área, que trajo consigo una ruptura de la rutina, dándole un nuevo sentido a la investigación de aula, mas allá de los cuestionarios, las copias, los dictados, que han constituido la práctica de los estudios sociales en la escuela* (Espinal, 2000: 104-105).

La investigación de la propuesta en acción generó hallazgos:

…la interacción, construcción, diversidad, acervos, participación, negociación e integración forman parte de la nueva realidad. Esta no se produce al azar, sino por la presencia en ella de unas ideas e intenciones (Proyecto: Educación para la Dignidad) que están representadas en un sujeto movilizador (el promotor investigador). La presencia de estos elementos, centrados en las actividades interactivas, nos remiten a la idea de multiplicidad de funciones en la comprensión del mundo, es decir a una compleja situación en la que el sujeto es visto en su integridad biológica, ecológica, capaz de negociar su diversidad en contextos que lo movilizan, lo influyen, lo constituyen. Nos remite al planteamiento de la Interacción Constructiva (…) En lo que se refiere al sentido de trascendencia social de ese aprendizaje, que le permite al sujeto aprender desde su cuerpo, su acervo, su comunidad (necesidades y saberes), superando la 'sensación de extranjero' que se produce en la escuela ante contenidos y metodologías externas que lo desconocen. En este sentido encontramos referencias como dignidad, cohesión y pertinencia de los aprendizajes (Espinal, 2000).

Tales hallazgos se observaron en coherencia con los conceptos propuestos que contiene el proyecto que genera esta investigación,

conceptos propuestos que a la vez resultan, por su carácter, desencadenantes de un proceso general de cambio mucho más allá de los problemas esencialmente pedagógicos. Con estos mismos criterios metodológicos el proyecto parte y se concentra en la escuela y, más aún, en el aula de clases, que debe transformarse en ambiente de aprendizaje, como punto de partida, propiciando cambios que se extenderán a los docentes, a toda la escuela y a la comunidad que circunda. (Esté, 1996: 19-20).

CONSTRUCCIÓN DE UNA HERRAMIENTA ANDRAGÓGICA

Como educadora para la participación sociopolítica (rol profesional central, CEPAP) y como facilitadora en construcción permanente de procesos formativos, a través de la Escuela para la Participación en Salud Social

(ESPARSAS) he llevado esta herramienta de aprendizaje a diversas comunidades e instituciones, generando la problematización necesaria para desaprender, aprender, construir, reconstruir, comunicar, interactuar, visualizar, registrar, sistematizar, pensar, repensar e imaginar nuestro proceso histórico como venezolanos y como latinoamericanos, proceso a través del cual esta herramienta se convirtió en una propuesta andragógica para la reconstrucción colectiva de la historia. Acerca de estos procesos Freire (1993: 36) ha dicho que:

> *Para el Educador progresista, coherente, la necesaria enseñanza de lo contenido esta siempre asociada a una lectura crítica de la realidad (…) busca inquietar a los educandos desafiándolos a percibir que el mundo dado es un mundo dándose y que, por eso mismo, puede ser cambiado, transformado, reinventado* (pág. 6).

La reconstrucción colectiva y permanente de la historia, más allá de las necesidades curriculares Pedagógicas o Andragógicas, es una herramienta liberadora de los movimientos sociales, en la medida que permite el pleno ejercicio de su soberanía cognitiva y la construcción de una comprensión de las complejidades y las incertidumbres, por parte del sujeto-colectivo que participa. Según Morin:

> *Este es el modo de pensar que permite aprender en conjunto el texto y el contexto, el ser y el entorno, lo local y lo global, lo multidimensional, en resumen lo complejo, es decir las condiciones del comportamiento humano. El nos permite comprender igualmente las condiciones objetivas y subjetivas (self-deception, enajenación por fe, delirios e histerias).* (2000: 106).

Participar desde una concepción integral e integradora, es un asunto harto complejo, que exige "desdoblarse" superando el activismo, tan necesario en la lucha social, pero al mismo tiempo tan alienante. Se trata de trascender las enajenaciones que supone el pragmatismo político visto como un proceso de acción de carácter coyuntural tendiente a dar respuestas a situaciones de manera inmediatista, no responde por tanto a estrategias. Esta práctica forma parte de una cultura política poco reflexiva de la práctica social cotidiana, por eso, no evalúa, no sistematiza y no produce concienciación de las experiencias, no genera conocimiento, saberes para la transformación. Al respecto, expresa el autor antes citado:

> *El auto-examen crítico nos permite descentrarnos relativamente con respecto a nosotros mismos, y por consiguiente reconocer y juzgar nuestro egocentrismo. Nos permite dejar de asumir la posición de juez en todas las cosas.* (Morin, 2000: 107)

Decimos desdoblamiento, porque supone una doble condición, ser "actor y autor" al mismo tiempo. Ser actor social, participante activo de cualquier expresión sociopolítica, sociocultural, socioeconómica, socio-espiritual, pero ser también autor de la permanente investigación (registro- sistematización-reflexión-socialización-nueva elaboración…) de "lo que hacemos", prestando atención y desentrañando el, "cómo lo hacemos". Vale decir, hacer de la Investigación Acción Participativa un ejercicio permanente. A este respecto, Fals-Borda (1980: 9) expresa:

La investigación acción participativa es en sí misma un método educacional y un poderoso instrumento de concientización; ella tiene como objetivo conocer y analizar una realidad en sus tres momentos: 1. *Los procesos objetivos.* 2. *La percepción (nivel de conciencia) de estos procesos en los hombres concretos y,* 3. *La experiencia vivencial dentro de estructuras concretas* (pág 9.).

La palabra permanente cobra especial importancia: "reconstrucción permanente", "investigación permanente", "aprendizaje permanente", a propósito de la "permanente intervención", "interrupción", "invasión" de que son objeto nuestros procesos sociales en Latinoamérica, a partir de 1492. Necesitamos trascender el evento y construir una cultura de la "liberación permanente", que derrote la maquinaria de la "desmemoria y el olvido", a través de la cual la historia se vuelve el cuento interesado de quienes estén en el poder, el olvido interesado de ciertos sucesos, la desconexión intencional entre ciertas fechas, el vacío de contenidos en ciertas mal llamadas etapas históricas, en fin, historia oficial en tensión permanente con la memoria colectiva de los pueblos, lo que requiere un método que estimule la curiosidad, pues:

Como manifestación presente a la experiencia vital, la curiosidad humana viene siendo histórica y socialmente construida y reconstruida. Como la promoción de la ingenuidad a la crítica no se da de manera automática, una de las tareas principales de la práctica educativo–progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad-critica, insatisfecha, indócil. Curiosidad con la que podemos defendernos de "irracionalismos" resultantes de, o producidos por, cierto exceso de "racionalidad" de nuestro tiempo altamente tecnificado. (Freire, 1997: 33)

MEMORIA COLECTIVA Y DIÁLOGO DE SABERES

La herramienta pedagógica-andragógica a la que nos referimos, el Mecate Histórico integra concepto y método, el qué y el cómo, saberes e ignorares, datos sustentados documentalmente y cuentos, leyendas, ritos e imaginería popular, cultura escriturada y cultura oral, historia oficial e historia de las diversidades, todo con un solo propósito: La visualización y problematización de la realidad desde el devenir histórico. Paulo Freire (1996: 125) lo expresa en los siguientes términos:

En el ejercicio crítico de mi resistencia al poder tramposo de la ideología, voy generando ciertas cualidades que se van haciendo sabiduría indispensable a mi práctica docente. La necesidad de esa resistencia crítica, por ejemplo, me predispone, por un lado, a una actitud siempre abierta hacia los demás, a los datos de la realidad y por el otro, a una desconfianza metódica que me defiende a estar totalmente seguro de la certeza. Para resguardarme de las artimañas de la ideología no puedo ni debo cerrarme a los otros ni tampoco enclaustrarme en el ciclo de mi verdad (pág. 125).

La idea falsa de que si no somos cronistas reconocidos, no sabemos nada de historia, queda evidenciada cuando se juntan los saberes e ignorares, resultando el saber colectivo más nutritivo y pertinente que la gran mayoría de las fuen-

tes documentales, sin contar con que muchas de ellas no están al alcance de todos. No se trata de negar el invalorable aporte que significan las diversas fuentes documentales, que por lo demás hay que continuar nutriendo y preservando, pero sí se trata de reconocer y poner a funcionar la primera fuente natural, que ha funcionado como expresión de la dignidad de los pueblos, pese los misiles que han borrado las bibliotecas como ocurrió en el caso de Irak.

Hacer funcionar la memoria colectiva de los pueblos, requiere de un método que estimule la participación, que permita las equivocaciones, que reconozca y valore la existencia de la ignorancia; por eso, como decíamos en el trabajo antes citado,

> *(…) su abordaje tiene que significar un proceso vivo que considera todos las fuentes posibles, como las documentales, pero también los testimonios y la diversidad de versiones que tiene la gente de los sucesos históricos, además de los objetos, la Arquitectura, la Música, la Pintura y todas las manifestaciones del Arte que reflejan una época o un momento histórico determinado.* (Espinal, 2000: 8)

Hacer funcionar la memoria colectiva, entrelazando acervos diversos, requiere el reconocimiento de que la historia social significa una multiplicidad de procesos simultáneos.

> *Pero tales procesos por múltiples y por complejos, deben ser visualizados, escuchados, analizados, interpretados, criticados, reivindicados, dibujados, redactados, cantados, bailados, llorados, disfrutados, es decir, vividos y reconstruidos, para lo cual se crea un espacio dentro del salón, donde el mecate representa esa línea, nada recta, movible, con nidos, "machetazos", espacios desconocidos, espacios confusos, de los que parte para comenzar la reconstrucción.* (Espinal, 2000: 10)

Hacer de la memoria viva, de la cultura oral cotidiana, construcción colectiva de conocimientos, exige resolver el asunto de ¿cómo hacerlo? En tal sentido, el Mecate Histórico, está claramente direccionado hacia la "Interacción Constructiva". Tal como lo expresa Arnaldo Esté (1996):

> *El conocimiento, el saber, la comprensión son logradas en procesos constructivos del sujeto, procesos éstos que se activan en la negociación e interacción con los otros sujetos (implica la inserción social de las propias construcciones, se convalidan en ellas), con las cosas (sean materiales, sígnicas o simbólicas) y consigo mismo (reelaboración de lo ya construido y evaluación permanente de los propios procesos perceptivos y constructivos)* (pág. 21-22).

Se trata de una conversación dirigida, sin rigidez pero dirigida, que permita las construcciones (dibujos, escritos, gráficos, ubicación de las fechas, marcación de las etapas…) que propicie la investigación (lectura de diversas fuentes documentales e interpretación colectiva) exposición (oral, corporal, teatral, plástica…) y sistematización (registro escrito permanente de las intervenciones y registro audiovisual, ubicación de los elementos claves, reflexión).

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

El proceso descriptivo de esta actividad lo podemos resumir así: Se comienza colocando un mecate en el piso y al mismo tiempo que se genera una conversación acerca de la posible utilización de ese objeto en el aprendizaje. Los alumnos o participantes deberán estar colocados en forma circular, sentados en pupitres o en el piso, de manera que la atención se centre en la pregunta formulada y en el mecate. Las intervenciones, preguntas y reflexiones, generalmente varían de acuerdo al grupo, a la motivación que se logre al iniciar la actividad. El facilitador debe considerar las intervenciones y llevar el proceso hacia la colocación del mecate como representación del proceso histórico, como "un camino" recorrido por el ser humano que vamos a reconstruir y redescubrir a partir de la fecha actual.

El mecate se va extendiendo en el piso, se van colocando fechas en regresión, restando de diez en diez hasta llegar al siglo pasado, luego se va restando de cien en cien hasta llegar al año 1492, luego se coloca una gran interrogante, mientras lo investigamos.

Lo que se busca no es una reconstrucción lineal de la historia, sino una reconstrucción participativa que puede comenzar por una etapa o por un momento que despierte interés, pero intentando visualizar todo el recorrido. Esa es solo una manera de hacerlo. La participación creativa de los grupos, genera una variedad de formas, pero el énfasis esta dado en la visualización del proceso global.

Así tenemos: un mecate, una serie de fechas sin mucha significación en principio, una flecha dibujada para indicar que estamos "buscando hacia atrás" y una gran interrogante sobre el espacio que ocupa la vida de las culturas originarias, es decir, antes de 1492. Sobre este panorama es recomendable llenar los espacios desde la actualidad hasta 1492 con los datos que puedan salir de la conversación y colocarlos de forma gráfica en el espacio que corresponde o de manera aproximada. El mecate en cuestión se va rellenado con datos bibliográficos, cuentos que hemos oído, la imaginación que hacemos de las cosas, expresado de diversas formas: dibujos, canciones, dramatizaciones, explicaciones escritas, pero deben quedar reflejadas en el mecate.

La construcción del mecate histórico puede realizarse durante un año escolar si se trata del aprendizaje de aula, pero se puede adaptar a las necesidades del sujeto-colectivo, y planificarse de acuerdo al tiempo posible.

El trabajo con la música y las dramatizaciones juegan un papel fundamental en esta experiencia. Se podría decir que cualquier música nos aporta un dato histórico, solo si logramos saber cuándo fue compuesta, cuándo se cantó o se bailó, además de los aportes que puede darnos su contenido. Igualmente no hay que olvidar la escritura en relación con el proceso que se está produciendo. Es importante que desde el primer intento de reconstrucción se orienten actividades de escritura que describan lo que va ocurriendo, incluyendo el dibujo del propio mecate con sus elementos.

Para ir alimentando la investigación se incorpora la participación de "fuentes vivas", naturales de la comunidad. En este sentido se puede indicar per-

sonas para contar, explicar, exponer, algún suceso, proceso o etapa de la historia. Todos estos datos se colocan en el mecate como grabación, trabajo escrito, dibujo, objetos, etc. Esto requiere entonces de un espacio fijo, que se va convirtiendo en una referencia por su vistosidad y elementos atrayentes. En la misma medida que se va desarrollando, puede irse multiplicando, con la inclusión en el proceso de nuevos participantes.

En la medida en que la reconstrucción se va dando, va apareciendo el espacio que representa "la historia visual", lleno de mapas, diversos objetos, quizás más lleno de preguntas, espacios vacíos, dudas más que certezas. Conviene entonces dirigir actividades de reflexión que incorporen a los alumnos a la discusión de "la pertinencia de los aprendizajes". Se trata, entonces, por una parte, de decidir qué estudiar y por qué. Por ejemplo, la Guerra de Independencia, la vida de las Culturas Originarias, la vida en los "Cumbes" y, por la otra, de qué manera lograr las reconstrucciones. Siempre visualizando el todo.

No se trata sólo de hacerlo más divertido, más agradable, sino también de que tenga sentido como necesidad de aprendizaje, y de que contribuya a diferenciar entre contenido y conocimientos construidos.

Mucho más podría decirse del desarrollo de esta propuesta apoyándonos en la experiencia lograda hasta ahora, pero en definitiva se trata de romper la rutina de los datos y contenidos aislados, avanzando hacia una visión global que incorpore los saberes de los participantes.

EL PAPEL DE LA SISTEMATIZACIÓN EN EL MECATE HISTÓRICO

La sistematización, como parte del proceso de "concienciación" de la práctica social cotidiana,

> *siempre será un desafío... tanto por sus propios actores, promotores y aliados, como por los científicos sociales e investigadores populares, interesados por igual en la compilación, análisis y divulgación de la historia, cultura, educación e identidad popular.* (Escalona, 2003: 34)

Asumir la sistematización como proceso permanente, implica también desafiar la vorágine pragmática que "se lo lleva todo" y decidirse a organizar la plataforma mínima para lograr con éxito tal tarea. Este reto esta planteado hoy mas que nunca en Venezuela, a propósito del salto dado a partir del proceso constituyente de 1999 y su necesaria evaluación, lo que supone echar mano de todos los insumos posibles, que nos aproximen a una reconstrucción del proceso transformador, que permita identificar sus altibajos, momentos álgidos, crisis y definiciones, tensión entre Poder Constituido y Poder Constituyente, herencia liberadora vs. herencia colonizadora, entre otras complejidades que hay que observar, para darnos cuenta de en qué situación se encuentra la transformación, vale decir, en qué situación se encuentra la reproducción del orden establecido por las trasnacionales, a partir de 1989, fecha en la que ocurrió "El Sacudón" o la interrupción violenta de los planes del Fondo Monetario Internacional.

Evaluar el proceso ocurrido reclama sistematización permanente. En este sentido, el trabajo realizado en la escuela, comunidades e instituciones, con el Mecate Histórico, tiene aportes que ofrecer. La sistematización permanente de la reconstrucción histórica del proceso sociopolítico, cultural-espiritual venezolano, nos aproxima hoy a las siguientes reflexiones:

• El proceso histórico es un acumulado complejo y contradictorio, que expresa en todo momento una tensión permanente entre Pensamiento Liberador y el Pensamiento Colonizador. Memoria y olvido, se enfrentan permanentemente.

• La vida cotidiana transcurre pautada por el sistema imperante (patrones de consumo, los antivalores…), pero "como el agua bajo las hojas" esta siempre "otro algo" que reclama su existencia, un legado que renace y se "sincretiza", una vida que se "desdobla" entre el "deber ser" y el "ser autentico" que nos constituye.

• Desde 1492, la lucha no cesa, entre conquista y liberación. La República no fue una conquista, como construcción, desde la diversidad que nos constituye como pueblos latinoamericanos. La República fue y es expresión del pensamiento blanco-occidental. Desde que nos arrebataron la tierra, la lucha es la misma de Zamora y los campesinos de la Guerra Federal: "Tierras y hombres libres".

• Varias conmociones marcan nuestra historia: la lucha de las Culturas Originarias contra la Conquista (1498- 1810); la lucha por la Independencia y por la República (1790-1830); la lucha contra el Latifundio o Guerra Federal (1851-1863); la lucha por los Derechos Sociales y por la Democracia (1928-1958); la lucha contra el Neoliberalismo y la Globalización (1989); y, recientemente, la lucha por la Democracia Participativa y Protagónica del Pueblo (1999-2002-2008).

• Con la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, se da un salto sustantivo en cuanto a la participación protagónica del pueblo (artículos 84, 99, 100, 119, 127, 184, entre otros), pero mantiene la dependencia de las Trasnacionales.

• La dependencia, herencia de más de quinientos años, no se revierte solo con la lucha política, es un asunto de orden cultural-espiritual muy complejo, que no se resuelve si el problema originario, la tierra que nos quitaron, no es retomada nuevamente. La soberanía alimentaría depende de eso.

• La forma de vida impuesta por el "Orden-Blanco-Occidental-Transnacional", implica siempre masificación. El pensamiento para la liberación y las experiencias que los sustentan, implica una organización de "la vida a escala humana"

• Si la lucha no es "integral e integradora", se producen enajenaciones y se reproducen los valores de la dominación, repitiéndose el ciclo perverso de la historia.

• La reproducción de la cultura de la dominación, está estrechamente vinculada a la falta de construcción colectiva de los proyectos liberadores y, por tanto, a la falta de dirección colectiva de las luchas.

Estas reflexiones son construcciones concretadas por el Equipo de Sistematización, muchas veces discontinuo, de las experiencias ocurridas con el Mecate Histórico. A través de ello, las reconstrucciones del proceso sociopolítico-cul-

tural-espiritual permiten la problematización permanente de la historia y la interpretación crítica. El proceso consiste en: relato escrito de las interacciones, estudio de la fuente o relato, estudio de los elementos, interpretación (las partes y el todo), socialización de las reflexiones, vuelta al proceso de interpretación, vuelta a recoger nuevos elementos, profundización de la reflexión, genera la construcción colectiva de los saberes, superando la dependencia del pensamiento especializado.

Las reflexiones antedichas, son la expresión del pensamiento de diversos colectivos: Escuela para la Participación Comunitaria "Guaraira Repano" (Parroquia Leoncio Martínez); Escuela para la Participación en Salud Social ESPARSAS (Parroquia Universitaria, UCV); Escuela de Formación Sociopolítica "Cesar Sánchez" (Parroquia 23 de Enero); Centro de Integración Escuela Comunidad 19 de Abril (Parroquia San Juan); y, Comunidades de Aprendizaje "Nueva Visión de la Educación", Curiara y Caminantes del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (UNESR-CEPAP).

Para finalizar, digamos con Escalona (2003):

> *La sistematización cumple un papel sustancial tanto en la reflexión como en la adquisición, internalización y difusión de aprendizajes de la más variada especie. La praxis social se convierte así en valioso, cercano y pertinente instrumento educativo, tanto para el participante directo como para otros colectivos sociales e individualidades interesados en conocer y practicar tan significativos quehaceres formativos* (pag. 34).

BIBLIOGRAFÍA

Escalona Betanco*urt, Juan José y Juan Ramón* (2006). *El maestro pueblo.* Aragua (Venezuela): Cooperativa Mayora.

Espinal, Arlenys (2000). *El mecate histórico: Una manera de abordar el Área Sociales en la Escuela Básica a través de actividades generadoras de interacciones.* Caracas: Centro de Investigaciones Educativas TEBAS.

Esté, Arnaldo (1996) *Educación para la dignidad*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.

Freire, Paulo (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Morin, Edgar (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: UNESCO – IESALC / UCV - FACES / CIPOST.

* Docente del Centro Experimental para el Aprendizaje Permanente (CEPAP) de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR). Escuela para la Participación en Salud Social (ESPARSAS). Correo electrónico: esparsas77@hotmail.com .

DIÁLOGO DE SABERES Nº 3 septiembre-diciembre /2008 Caracas/pp. 52-55

PERSPECTIVAS

LA SISTEMATIZACION DE EXPERIENCIAS Y LA VISION EMERGENTE DEL HECHO EDUCATIVO

ALEJANDRINA REYES Y OSCAR RODRÍGUEZ*

RESUMEN

Los procesos educativos utilizados a nivel universitario frecuentemente responden a criterios vinculados a enfoques newtonianos y cartesianos. Por ello, otras miradas paradigmáticas aplicadas en la educación universitaria, vinculadas a la transformación y al pensamiento crítico son consideradas no apegadas a los cánones de la rigurosidad científica; a veces, incluso son subestimadas. En el Centro Experimental para el Aprendizaje Permanente (CEPAP), experiencia educativa innovadora adscrita al vicerrectorado académico de la Universidad Nacional Experimental 'Simón Rodríguez' (UNESR), se ha venido trabajando desde hace 34 años desde esas otras miradas paradigmáticas, lo cual nos ha permitido abordar métodos y modalidades investigativas orientados a nutrir los aprendizajes adquiridos por la experiencia, fortalecer su sistematización y generar conocimientos que incidan en la transformación de la realidad, más allá del propósito de obtener un grado académico profesional. Una de esas modalidades investigativas es la sistematización de experiencias, vista desde la complejidad, con la cuatro macrodimensiones que se abordan en esta ponencia, las cuales invitan a ver los procesos de aprendizaje de manera integrada, y facilitan la reconstrucción de las experiencias sin perder de vista la generación de conocimientos, la comprensión del ser y del hacer educativo dentro de la experiencia, así como los caminos metodológicos que se deben transitar para realizar la investigación.

Palabra clave: Sistematización, experiencias, ontología, epistemología, metodología.

ANTECEDENTES

Frecuentemente, cuando se tiene una visión tradicional de los procesos educativos, apegada al enfoque cartesiano / newtoniano, existe la tendencia a considerar que términos tales como aprendizaje permanente, currículo abierto, formación personalizada, reconstrucción y reconocimiento de aprendizajes por experiencia, forman

parte de propuestas que expresan desorden, no apegadas a cánones de rigidez y caracterizadas, en general, por ausencia de "seriedad académica", atributo generalmente vinculado a la rigurosidad científica tradicional de la comprobación y la certeza.

En Venezuela existe desde 1976 el Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP), un programa educativo de nivel universitario adscrito al Vicerrectorado Académico de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, (UNESR), donde el hecho educativo se aborda a través del -hoy tan difundido- Método de Proyectos, en el cual los aprendizajes, previamente acordados y establecidos en un currículo personalizado, se acometen mediante la Sistematización de Experiencias, entendida como modalidad de investigación participativa.

Esta experiencia educativa venezolana de carácter innovador, ha permitido a lo largo de su historia, que los participantes incorporen los aprendizajes reconocidos a través de sistematizaciones de experiencias, de forma paulatina pero sistémica, en su propio currículo de estudio. De manera que dichos aprendizajes (tanto a nivel teórico y metodológico como actitudinal) expresan una complejidad, un todo en influencia reciproca con las partes, acerca lo cual Edgar Morin ha señalado:

> *El desafío de la formación constituye entonces, un intrincado mundo, donde la supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide, a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y, debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos. (…) Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo, se intenta develar las experiencias, las cuales se convierten en narrativas de las prácticas educativas, que dan cuenta de procesos de interrelación social. (1997: 7).*

Un camino que permite aprehender las relaciones mutuas y las influencias reciprocas entre las partes y el todo en los procesos de aprendizaje es el de Sistematización de Experiencias. Pero, ¿qué queremos decir cuando hablamos de sistematización? Entendemos la sistematización de experiencias como una modalidad investigativa participativa que lleva implícito un proceso holístico de interpretación critica de la realidad, que refleja redes de relaciones complejas de las personas involucradas y donde el ser, el hacer, el conocer y el convivir se combinan armónicamente para conformar un todo en movimiento permanente en los procesos de aprendizaje. La sistematización de experiencias se produce en diversas dimensiones. Aquí nos referiremos a cuatro de ellas.

DIMENSIÓN ONTOLÓGICA

A través de esta dimensión podemos observar cómo la sistematización de los procesos de vida, procesos experienciales, procesos vitales, nutren y fortalecen el principio de identidad, lo cual permi- te

abordar los ejes transversales educativos del ser y el convivir dentro de una visión no fragmentaria y micro local, sino de manera integradora; esto es, en vinculación con un sentido colectivo de ciudadanía que pone de manifiesto los valores y actitudes que deben prevalecer en un educador o educadora para los nuevos tiempos.

De manera que, para una mejor comprensión de la sistematización como elemento potenciador de la identidad será necesario tomar en cuenta en esta dimensión los hechos culturales, los valores, las subjetividades, creencias y emociones. Al sistematizar experiencias actuamos convivencialmente. Cabe destacar que la sistematización incorpora elementos que para la ciencia mecanicista, fundamentada en el pensamiento de Newton y Descartes, carecen de "veracidad", esto es, la subjetividad, las emocionalidades, y los sentires de quienes participan en la experiencia. De manera que el sentir juega un papel importante en la sistematización.

DIMENSIÓN METODOLÓGICA

En esta dimensión se puede observar cómo la sistematización se convierte en una vía, un camino, a través de la cual se realiza la reconstrucción critica de los aprendizajes por experiencia; es decir que quienes sistematizan simultáneamente adquieren o fortalecen conocimientos a nivel metodológico-procedimental vinculados al eje transversal educativo conocido como el hacer.

DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA

En la dimensión epistemológica se ubica la producción de conocimientos, la cual emerge de la experiencia de vida, esto es, en ella se aborda el eje transversal educativo conocer, vinculado a la construcción crítica de nuevas categorías de análisis, partiendo de los contextos y cotidianidades en los que se enmarca la experiencia sistematizada. Esto, por supuesto, contradice la visión tradicional de la ciencia, según la cual que a partir de nuestra práctica no se podría construir conocimientos a partir de nuestras prácticas porque en ella existe un acumulado de subjetividades que lo impediría.

DIMENSIÓN POLÍTICA

Esta dimensión es sumamente importante y trascendental, porque le incorpora a la sistematización de experiencias un nuevo elemento: el hecho estratégico y de opción ante un desafío histórico, que conlleva preguntarse sistematizar para qué y para quién. Esta dimensión política ayuda a problematizarnos, a preguntarnos si queremos sistematizar para ejercer una forma de dominación a través del control de información y producción de conocimientos o si, por el contrario, queremos transformar y transformarnos a través de la comprensión crítica de nuestra experiencia, que no es sólo nuestra, sino de muchos en relaciones reciprocas.

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, la sistematización de experiencias esta inserta en una nueva visión paradigmática del conocimiento, en una visión emergente, que brota de las profundidades de nuestra historia como especie humana, donde esa historia a retazos se hilvana por puntadas de hilo invisible y va entretejiendo la red, que se nutre del planteamiento sistémico, de la cuán-

tica, de los enfoques metodológicos cualitativos de investigación, y de los aprendizajes ancestrales de nuestros pueblos.

DIMENSIONES Y CARACTERÍSTICAS DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

DIMENSIONES	CARACTERÍSTICAS DE LAS DIMENSIONES
ONTOLOGICA	Fomenta el sentido de identidad, pertenencia y arraigo. En esta dimensión se refleja cómo la sistematización de las experiencias de vida, nutren y fortalecen la identidad, lo que permite trabajar los ejes transversales educativos del SER y el CONVIVIR.
METODOLOGICA	Permite la utilización de procedimientos, métodos, metodologías, herramientas de manera innovadora. Quien realiza la sistematización adquiere o fortalece conocimientos de carácter metodológico-procedimental vinculados al eje transversal educativo del HACER.
EPISTEMOLÓGICA	En esta dimensión se desarrolla la producción de conocimientos, el abordaje de forma critica a la experiencia, lo que permitirá la construcción de categorías, conceptos, reflexiones teóricas, en suma, permite desarrollar el eje de CONOCER la realidad.
POLITICA	Promueve y permite definir y aclarar la intencionalidad política de quien produce conocimientos a partir de la sistematización. ¿Para qué y para quiénes sistematizo?

ELEMENTOS DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE ASOCIADOS A LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

Sistematización de experiencias
Abordaje de la unidad en la diversidad
Visión sitématica-holística del proceso educativo
El dialogo de saberes, un universo potenciador de la evaluación en el hecho educativo
La incertidumbre, elemento potenciador de la innovación y la creatividad
El caracter multidimensional en el hecho educativo
La reconstrucción de los aprendizaje una vía de fortalecimiento de las identidades del pueblo
El ser y hacer educativo del pueblo fortalecido desde la educación popular
Visión sitématica-holística del proceso educativo
La potenciación del holomovimiento a nivel educativo
Importacia de la dialéctica en la sistematización
La auto-organización en el reconocimiento de aprendizajes

* Docentes del Centro Experimental para el Aprendizaje Permanente (CEPAP) de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR). Escuela para la Participación en Salud Social (ESPARSAS). Correo electrónico: esparsas77@hotmail.com .

DIÁLOGO DE SABERES Nº 3 septiembre-diciembre / 2009 Caracas/pp. 56-63

PERSPECTIVAS

RETOS PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE LA INTERACCIÓN SOCIOCOMUNITARIA (PROYECTO) DE LA UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA

Yanitza Sorondo de Baralt y Rafael Boscán Arrieta*

RESUMEN

Desde su nacimiento en el año 2003, la Universidad Bolivariana de Venezuela planteó la necesidad de formar no solo profesionales, sino ciudadanos comprometidos con los procesos de cambio. De allí que la UBV plantea ante el país que en el nuevo modelo educativo venezolano las universidades están llamadas a integrar los procesos de docencia, investigación formativa e interacción con la comunidad, para cumplir con uno de sus objetivos más significativas: la transformación social de su entorno.

Para lograr ese objetivo, una de las herramientas que ha utilizado ha sido revolucionar los procesos de interacción sociocomunitaria y la investigación. En este sentido, la investigación formativa en la Educación Superior, y más específicamente aquella que se desarrolla inserta en los llamados procesos de interacción socioeducativa genera la producción de conocimiento que nace de la vinculación de la universidad con la sociedad. Estos procesos, tienen especial relevancia como herramientas pedagógicas que desembocan en propuestas concretas, viables a problemas de la comunidad; un proceso donde los estudiantes, en la interacción con las comunidades, en el diálogo de saberes con el pueblo, producen el conocimiento necesario para planificar la acción revolucionaria.

Entendiendo entonces que Proyecto es el espacio instituido en la UBV para la construcción y el fortalecimiento del poder popular, diseñado en función del Proyecto País, para catalizar los cambios en la realidad mediante procesos de formación, organización y empoderamiento que contribuyan a la construcción del socialismo, el reto que tenemos con las comunidades está en lograr una siste-

matización que, sin caer en modelos superados donde prevalece el saber académico, pueda ayudar a llevar adelante el trípode conceptual de Proyecto.

Este trípode puede resumirse en los procesos de formación, donde se busca articular los saberes populares con los referentes teóricos fundamentales para la elevación de la conciencia colectiva, hacia una nueva cultura diversa y capaz de generar nuevos valores socialistas en las comunidades; en el empoderamiento, dirigido a la superación, en concreto, de las desigualdades resultantes del sistema económico capitalista, mediante los procesos político-económicos de liberación que promueve la revolución Bolivariana; y, la organización, que persigue lograr la articulación de los consejos comunales y otras organizaciones populares para avanzar en la construcción del socialismo. Esto significa que Proyecto no se limita a lo académico, a la formación en aspectos cognoscitivos; debe ir más allá profundizando los mecanismos de participación nacientes.

Proyecto es el espacio instituido en la UBV para la construcción y el fortalecimiento del poder popular, diseñado en función del Proyecto País, para catalizar los cambios en la realidad mediante procesos de formación, organización y empoderamiento contribuya a la construcción del socialismo.

De allí que una sistematización que parte de estos criterios político-epistemológicos promueve de manera organizada un nuevo sujeto social que reivindique esos espacios de supervivencia de tradiciones, intocados por la alienación del modelo de sociedad capitalista, para llevarlos de forma exitosa a un *modus operandi* que produzca su organización y los cambios sin imposición; que en lo metodológico plantee una propuesta propia, que en forma coherente y sin eclecticismo pueda generar distintos métodos apropiados para una investigación formativa y transformadora. Entre ellos examinamos la sistematización revolucionaria para la acción.

Palabras clave: Formación, empoderamiento, organización, sistematización, ejecución.

La Unidad Curricular Básica Integradora de Proyecto, cursada a lo largo de los cuatro años de todos los Programas de Formación de Grado originales de esta casa de estudios, es el instrumento mediante el cual se persigue y produce la articulación entre formación, investigación y acción sociocomunitaria. En ese sentido, expondremos algunos de los logros, en la materia en discusión, en dos programas de Formación de Grado: Estudios Jurídicos, del cual la profesora Baralt es fundadora y coordinadora en el estado Zulia, y Comunicación Social, programa en el cual el profesor Boscán es coordinador de Proyecto a nivel regional y nacional.

Haciendo una necesaria conceptualización de Proyecto, que es en sí una peculiar sistematización de las experiencias vividas en estos cuatro años, podemos afirmar que el mismo es el espacio instituido en la UBV para la construcción y fortalecimiento

del poder popular, un espacio para el proceso de enseñanza-aprendizaje diseñado en función del Proyecto País y no de los caprichos curriculares que suele imponer el mercado en nuestros diseños universitarios.

Es espacio de articulación/interacción que permite catalizar los cambios en la realidad, que mediante los procesos de formación, empoderamiento y organización debería contribuir a la construcción del socialismo, visto este último como visión del mundo y modo de vida que impregna las bases conceptuales de la UBV.

Este trípode conceptual: FORMACIÓN, EMPODERAMIENTO y ORGANIZACIÓN –que se ejecuta no en paralelo, sino en forma de espiral,– como Vigotski (citado en Raquel Bermúdez Morris, 2004) señala que se produce el conocimiento y el avance de la historia, puede resumirse de la siguiente manera:

1. Formación: donde se busca articular los saberes populares con los referentes teóricos fundamentales para la elevación de la conciencia colectiva, hacia una nueva cultura diversa y capaz de generar nuevos valores socialistas en las comunidades;

2. Empoderamiento: dirigido a la superación, en concreto, de las desigualdades resultantes del sistema económico capitalista, mediante los procesos político-económicos de liberación que promueve la revolución Bolivariana;

3. Organización: que plantea lograr la articulación de los consejos comunales y otras organizaciones populares para avanzar en la construcción del socialismo y en la acción protagónica y participativa de la sociedad corresponsable de su propia transformación.

En función de lo anteriormente expresado, afirmamos que Proyecto no puede limitarse, y esa ha sido la lucha, a lo académico, a la formación en aspectos meramente cognoscitivos; debe ir más allá, profundizando los mecanismos de participación nacientes.

Sin embargo, la unidad curricular Proyecto, que marca a la UBV desde su nacimiento, ha sufrido las indefiniciones epistemológicas "propias", por así decirlo, de los procesos de investigación formativa en la Educación Superior, más específicamente de aquellas experiencias que, insertas en los llamados procesos de interacción socioeducativa, procuran la producción de conocimiento nacida de la vinculación de la universidad con la sociedad.

Una mezcla de voluntarismo y tareísmo, a la cual se suma un errado rechazo al proceso científico, el cual es confundido con los saberes fosilizados de la academia neoliberal, tecnocrática y mecanicista que ha dominado nuestra Educación Superior (...) en muchas ocasiones ha hecho transitar las ricas experiencias ubevistas con las comunidades, en meros ejercicios docentes con olor a calle.

Una mezcla de voluntarismo y ta-

reísmo, a la cual se suma un errado rechazo al proceso científico, el cual es confundido con los saberes fosilizados de la academia neoliberal, tecnocrática y mecanicista que ha dominado nuestra Educación Superior en la última mitad del siglo XX, en muchas ocasiones ha hecho transitar las ricas experiencias ubevistas con las comunidades, en meros ejercicios docentes con olor a calle.

Estas investigaciones formativas (y, como veremos más adelante, Proyecto está clasificado como tal) están caracterizadas por el predominio del "aprender haciendo", que en muchas ocasiones lleva al rechazo injustificado de las metodologías cuantitativas; de un planteamiento inter y transdisciplinario mal entendido que encasilla a las disciplinas para luego hacer una "fiesta de disciplinas" (Lanz, 2004) y, peor aún, de un rechazo al necesario e indispensable orden de todo proceso científico, aún en las llamadas ciencias sociales.

Los orígenes de esta "confusión epistemológica", podemos encontrarlos en las bases conceptuales de la UBV, elaboradas, bueno es recordarlo, antes de que se definiera al socialismo de raíces bolivarianas, robinsonianas y zamoranas como nuestro Proyecto País. Así, en el Documento Rector (UBV, 2003), que acompaña como Biblia de epistemes a la UBV, se plasma la siguiente definición de Proyecto:

> *Una investigación de un tema/problema que por su pertinencia o relevancia amerita estudiarse, e implica tanto la articulación de conocimientos como la participación socializante de grupos de estudiantes que trasciende las tradicionalmente denominadas clases…la característica fundamental de un proyecto es la de ser un esfuerzo investigativo deliberadamente orientado a encontrar respuestas a interrogantes o soluciones a un problema seleccionado de común acuerdo entre el grupo de profesores y el grupo de estudiantes…cada programa de formación deberá incluir, al menos, un proyecto anual que, por supuesto, irá incorporando crecientes niveles de complejidad (pp.* 75-76*).*

Pero más adelante se plantea que, siguiendo los principios del "aprender haciendo", del "aprender a desaprender", de la complejidad y la incertidumbre entendidas erróneamente como la ausencia de paradigmas convertida en si misma en un paradigma, es mucho más importante la experiencia y el proceso, que el producto final. Estas premisas, llevadas a la indispensable planificación de la investigación como hecho científico, plantearon una paradoja absurda: al ser más importante la experiencia socioeducativa que un "producto científico" resultante al final de la misma, la ausencia de dicho producto conlleva igualmente la ausencia de una sistematización.

Al no sistematizarse no tenemos ni registro del proceso (lo "más importante"), ni producto final (lo "menos importante"); sólo un *modus operandi*, unas formas de ejecución que se trasmiten de un nivel de Proyecto a otro; unas tareas realizadas en la comunidad; un record de herramientas metodológicas utilizadas; una descripción del proceso, sin profunda crítica y reflexión del mismo, de

los sujetos y sus interrelaciones, que conlleve a nuevas formas de conocimiento y transformación de esa realidad con la que se interactúa.

Si a esta dura realidad le sumamos la ausencia de unidades curriculares en los distintos Programas de Formación de Grado que formen al estudiante en metodología de la investigación y la escasa formación en dicha área que es tradicional de los estudios de pregrado de las universidades tradicionales del país que formaron a nuestro cuerpo docente, tendremos que concluir que es la sistematización, o la ausencia de la misma, el flanco más débil de la experiencia comunitaria de Proyecto en la UBV.

Para superar las carencias y limitaciones señaladas proponemos entonces el siguiente:

TRÍPODE CONCEPTUAL PARA LA SISTEMATIZACIÓN DEL PROYECTO UBV

1. Una sistematización teórica del nuevo conocimiento revolucionario, nacida del proceso de cotejo de los saberes populares, los saberes académicos y los saberes estratégicos (Proyecto País).

2. Una sistematización de los procesos de empoderamiento, que fije el rumbo a seguir por el pueblo dueño de su destino.

3. Una sistematización de la organización revolucionaria, que junto al nuevo conocimiento sirva de modelo para la articulación de los actores sociales en redes, en espacios para las prácticas emancipadoras y la planificación de la acción revolucionaria.

LA SISTEMATIZACIÓN: MUCHO MÁS QUE UN REGISTRO

Si asumimos el concepto de sistematización de Oscar Jara (2009):

> *La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de sus ordenamiento y reconstrucción descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo.*

Y además reflejamos las características de un proceso de sistematización, que según Jara, en la obra ya citada, debe ser:

1. Crítico, porque es el resultado de todo un esfuerzo para comprender el sentido de las experiencias, tomando distancia de ellas;

2. Ordenado, porque dicho proceso sólo es posible si previamente se ha ordenado y reconstruido el proceso vivido en esas experiencias, porque pone en orden elementos desordenados y percepciones dispersas que surgieron en el transcurso de la experiencia;

3. Productor de conocimiento trascendente, porque produce un nuevo conocimiento, un primer nivel de conceptualización a partir de la práctica concreta, que a la vez que posibilita su comprensión, apunta a trascenderla;

4. Subjetivo, porque no sólo pone atención a los acontecimientos, a su comportamiento y evolución, si no

también a las interpretaciones que los sujetos tienen sobre ellos.

Podemos entonces, de manera autocrítica, hacer una "sistematización mental retroactiva" de nuestras experiencias en Proyecto y cotejarlas con esta teoría, para concluir que han sido más críticas y subjetivas, que ordenadas y productoras de conocimiento trascendente, ello sin mencionar que para sistematizar, como lo plantea Jara, es necesario haber participado de la experiencia, requisito de acompañamiento que lamentablemente muchos docentes no han cumplido; y tener registros de la misma que, como mencionamos anteriormente, en su gran mayoría, es un proceso que cayó preso de la paradoja absurda del no registro, no producto.

Siendo Proyecto, como ya lo afirmamos, una investigación formativa, el análisis, síntesis e interpretación crítica del proceso (Jara, 2009) debe formar parte de los informes de investigación que en cada nivel de Proyecto deben ser presentados por los estudiantes bajo la tutoría de sus docentes.

Siguiendo con Jara, afirmamos que el trípode conceptual para la sistematización del proyecto UBV, debería cumplir con tres importantes condiciones: identificar el objeto y los objetivos de la sistematización (para qué y qué queremos sistematizar) realizar un análisis, síntesis e interpretación crítica del proceso y procurar conclusiones que sean comunicadas en el sentido vigotskiano del verbo, es decir, vincular comunicar con participar, con poner en práctica lo concluido.

La sistematización es mucho más que el componente de un proceso -en este caso la interacción sociocomunitaria de la UBV- es en sí un proceso y, yendo más allá, debe convertirse en una política institucional, como ejercicio sistémico ligado a la planeación, ejecución, seguimiento, control y evaluación de los procesos. La sistematización nos permite apreciar el qué, para qué y por qué del Proyecto, es decir, su coherencia, y las relaciones entre el qué, para qué y cómo en el contexto, es decir, su pertinencia, concepto clave de las bases teóricas del proceso educativo ubevista.

La sistematización, al recoger el pasado, presente y futuro de las comunidades, ligados a su historia y geografía, amplían la comprensión de sí mismas de las comunidades.

La sistematización bien llevada nos acerca al enfoque histórico cultural de Vigotsky (referido en Raquel Bermúdez Morris (2004), cuando señala que todo proceso social se,

> *…desarrolla en un espacio y en un tiempo concreto en el cual los hombres que han desarrollado una formación histórica y cultural determinada en la propia actividad de producción y transformación de la realidad objetiva, interactúan de manera armónica, en una unidad de intereses, con el propósito de transformarla en aras de su propio beneficio y del bienestar de la colectividad.*

La sistematización, al recoger el pasado, presente y futuro de las comunidades, ligados a su historia y geografía, amplían la comprensión de sí mismas de las comunidades.

Sirva entonces esta propuesta como punto de arranque para consolidar el proceso por el cual la docencia, la investigación y la interacción con las comunidades encuentren, como lo dice Jara, un punto de toque, donde "las formas creativas de articulación práctica" que hemos realizado en la UBV se consoliden; donde la docencia, la investigación y la interacción se encuentren con la sistematización, investigación y evaluación propuestas por el autor, ya que ambos trípodes tienen un mismo fin: conocer la realidad para transformarla.

En función de lo expuesto, identificamos a continuación algunos retos concretos para que la UBV coloque en el medio de su interacción con las comunidades a la sistematización como requisito inalienable de una práctica educativa transformadora y revolucionaria:

• La revisión de su concepción, los métodos de trabajo utilizados, las relaciones y estructuras internas

• El trabajo metodológico como estrategia pedagógica para garantizar la eficaz dirección del proceso docente-educativo, superando las prácticas pedagógicas memorísticas y reproductoras, empleando métodos y estrategias didácticas no estandarizadas, que permitan un aprendizaje flexible y contextual

• El uso de la sistematización no como un hecho aislado, sino vinculado a la formación, interacción, investigación y evaluación

• La confrontación teórica-práctica de su diseño curricular y el resultado de su interacción socioeducativa, para la retroalimentación del proyecto político-educativo

• La participación activa de los sujetos docente-estudiante-comunidad en la reflexión e interpretación crítica de su entorno y de su transformación

• La socialización del resultado de sus prácticas.

Proponemos entonces una sistematización revolucionaria para la acción, que se convierta en la piedra angular para ejecutar los cambios necesarios en una experiencia tan rica como compleja, como lo ha sido Proyecto en la UBV a nivel nacional y en la sede Zulia. Nuestras observaciones son críticas constructivas, dirigidas a perfeccionar la interacción con las comunidades, a darle el nivel adecuado para provocar la explosión del poder comunal.

Si decimos que Proyecto es el espacio instituido en la UBV para la construcción y fortalecimiento del poder popular, la función catalizadora de la UBV no puede sostenerse en frágiles castillos de naipes intelectuales, ni en reconstrucciones de los saberes académicos tradicionales.

Señalamos lo anterior por cuanto nada hacemos con desarrollar parcialmente procesos de sistematización asociados a la investigación mecanicista/positivista tradicional, que en principio son valiosos, si no nos adentramos en las prácticas sociales

propias de las comunidades, a menudo convertidas en laboratorios de investigación social.

De allí que una sistematización que parta de estos criterios político-epistemológicos promueve de manera organizada un nuevo sujeto social que reivindique esos espacios de supervivencia de tradiciones (*modus vivendi*), intocados por la alienación del modelo de sociedad capitalista (Michel Maffesoli, 1990), para llevarlos de forma exitosa a un modus operandi que produzca su organización y los cambios sin imposición; con los métodos apropiados para una investigación formativa y transformadora, la comunidad, "resumida" en los instrumentos de sistematización, señala ella misma el camino a seguir en un proceso revolucionario del cual, cada día más, es y se siente protagonista.

BIBLIOGRAFÍA

Bermúdez Morris, Raquel y Lorenzo Pérez Martín (2004). *La Teoría Histórico Cultural de L. S. Vigotsky. Algunas Ideas Básicas acerca de La Educación y El Desarrollo Psíquico*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico de Educación Técnica y Profesional "Héctor Pineda Zaldívar".

Boscán Arrieta, Rafael (2008) *Estrategia Metodológica para el Desarrollo de Habilidades Investigativas de los docentes de Comunicación Social en el marco de la Interacción Socioeducativa de la UBV-Zulia*. Tesis de Maestría. La Habana: IPLAC.

Bustillos, Graciela. (2005). *Selección de Lecturas. Sistematización*. La Habana: CIE – Asociación de Pedagogos de Cuba.

Castellanos, Beatriz. (1998). *Investigación Educativa: Nuevos Escenarios, Nuevos Actores, Nuevas Estrategias*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

UBV (2003). *Documento Rector de la Universidad Bolivariana de Venezuela*. Caracas: Ministerio de Educación Superior.

Gómez Gutiérrez y Alonso Rodríguez (2007). *El entrenamiento metodológico conjunto: Un método revolucionario de Dirección Científica Educacional*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Jara, Oscar (2009). *El desafío político de aprender de nuestras prácticas*. San José de Costa Rica: ALFORJA.

López Medina, Francisco. (2007). *El Trabajo Metodológico en La Educación Superior*. Holguín (Cuba): S.e.

Lanz, Rigoberto (2004). *Conferencia dictada en la Universidad Bolivariana de Venezuela, Sede de Zulia*. Maracaibo.

Maffesoli, Michel (1990). *El tiempo de las tribus: El declive del individualismo en las sociedades de masas*. Traductor Bernardo Moreno. Primera Edición. Barcelona: Editorial Icaria.

* Docentes del PFG Estudios Jurídicos en la UBV Sede de Zulia. Correos electrónicos: ydbaralt@hotmail.com y boscan2004@hotmail.com .

DIÁLOGO DE SABERES Nº 3 septiembre-diciembre / 2009 Caracas/pp. 64-67

PERSPECTIVA

RESEÑAS DE OTRAS PONENCIAS PRESENTADAS EN EL I SIMPOSIO LATINOAMERICANO DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS COMUNITARIAS

EDUCAR EN DERECHOS HUMANOS DESDE LO COMUNITARIO

María Matos
Liliana Uzcátegui[1]

Esta ponencia *Educar en Derechos Humanos desde lo Comunitario* busca exponer la sistematización de dos experiencias en la enseñanza de Derechos Humanos a través del eje transversal Proyecto III Ciudadanía e Igualdad Real del Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Una de ellas, en la comunidad Los Caobos de la Parroquia Antonio Borjas Romero del Municipio Maracaibo del Estado Zulia y, la otra, en Sabana Sur I de la Parroquia Marcial Hernández del Municipio San Francisco del Estado Zulia. En el proyecto se exigió a los organismos correspondientes la garantía de derechos sociales tales como vivienda y hábitat de calidad, así como derechos individuales tales como el nombre, la identidad y la nacionalidad de personas vulneradas de las referidas comunidades.

En este caso, el eje transversal Proyecto III Ciudadanía e Igualdad Real del PFG Estudios Jurídicos fue aprovechado para trascender la orientación meramente teórica que lo caracterizaba, buscando convertirlo en una herramienta de transformación efectiva, a través de una profunda disertación entre la observación del contexto social comunitario y la elaboración de propuestas con y para la comunidad, orientadas al logro de la justicia social e igualdad real.

En este sentido, el estudiante y la comunidad entran en un proceso edu-

cativo simbiótico, en el que el primero reflexiona sobre el hecho social que contiene una violación a un determinado derecho humano, analizándolo y realizando una propuesta orientada a que se garantice el derecho vulnerado. La comunidad, por su parte aprende del estudiante a identificar y valorizar ese nudo crítico como un derecho humano y a ubicar en conjunto vías que conduzcan al mejoramiento de su condición de vida.

La ponencia contiene una descripción pormenorizada de los casos en términos de: ubicación; diagnóstico participativo socio-jurídico; derecho humano abordado; período de ejecución del proyecto, plan de acción y actividades complementarias; logros alcanzados y metas por alcanzar y limitaciones de la experiencia. Se declara, además, la utilización de la metodologías de sistematización de experiencias y de la hermenéutica jurídica, apoyadas ambas en técnicas tales como documentación, entrevista y diario de campo.

Se valora positivamente la experiencia en términos de su aporte a la innovación educativa en la enseñanza-aprendizaje de los Derechos Humanos como unidad teórico-práctica. Asimismo, se valora positivamente su impacto social transformador en los ámbitos micro-sociales abordados, augurándose la posibilidad de un gran impacto macro-social pues, sólo en el Zulia se estima un aproximado de 293 estudiantes en sede y 2882 municipalizados, quienes pueden constituirse en las voces de la educación en DDHH dentro de sus comunidades.

PROYECTO "EDUCAR DESDE, EN Y PARA LAS COMUNIDADES PARA TRANSFORMAR REALIDADES"

Duilimarth Arrieta
Liliana Uzcátegui[2]

Esta ponencia presentó una reflexión sobre la vinculación de educación y trabajo en los Programas de Formación de Grado de la Universidad Bolivariana de Venezuela, a través de la Unidad Básica Integradora Proyecto.

Se formula una concepción de Proyecto entendida como una investigación sobre un tema/problema, en la cual se articulan conocimientos científicos y populares para construir un diálogo entre actores sociales e institucionales.

Se planteó como objetivo analizar la labor socioeducativa y comunitaria de Proyecto, con el propósito de constatar la contribución de dicha labor a la formación de profesionales comprometidos con el proyecto político de la revolución bolivariana, que coadyuven con el impulso de la partcipación directa y protagónica de las comunidades y a la solución de problemáticas concretas.

También hizo referencia a la vin-

culación de los PFG con la "explosión del poder comunal", puesto que en algunas experiencias concretas la Unidad Básica Integradora Proyecto ha promovido y fortalecido la creación de Consejos Comunales, utilizando para ello el método de Investigación Acción Participativa.

La referida ponencia hizo enfásis en que los proyectos socioeducativos y comunitarios de la UBV se vinculan a la realidad social de las comunidades, teniendo como pilar fundamental las líneas estratégicas para el desarrollo de la nación y la consolidación de la democracia participativa y protagónica.

MUCHAS HISTORIAS Y UNA REALIDAD: LA UNIVERSIDAD QUE NO FUE

Patricio Silva[3]

A partir de una descripción pormenorizada de las vicisitudes experimentadas por el grupo de estudiantes al que el autor pertenece, en los inicios del Programa Nacional de Educadores, en esta ponencia se reflexiona acerca de la pertinencia del modelo instrumentado inicialmente en relación con el proceso constituyente venezolano. Se concluye negativamente a la pregunta por la pertinencia, pero se reconocen fortalezas que podrían permitir recobrar el rumbo.

ARTICULACIÓN DEL COLECTIVO UBEVISTA CON LOS CONSEJOS COMUNALES DEL MUNICIPIO BOLÍVAR DEL ESTADO BARINAS EN EL MARCO DEL FORTALECIMIENTO DE LA CONCIENCIA SOCIO-AMBIENTAL

José Javier Rondón[5]

Sistematización de una experiencia de educación, investigación y acción en materia socio-ambiental, a través de una sinergia organizativa entre estudiantes y docentes del PFG Gestión Social para el Desarrollo Local y Consejos Comunales del Municipio Bolívar del Estado Barinas. La comunicación presentada contiene secciones dedicadas al marco legal pertinente; a los componentes inherentes a la conciencia medio-ambiental; al papel de cada uno de los sectores involucrados en el proyecto; a las condiciones necesarias para el desarrollo de la acción socio-ambiental y, finalmente, a los aspectos metodológicos del proceso. En la conclusión se resumen los aprendizajes logrados a través de un conjunto de consignas para la acción.

LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO EN EL PFG ESTUDIOS JURÍDICOS DE LA UBV

Egle Coradi Serrano
Yolanda Becerra
José Gregorio Useche[3]

El trabajo enuncia los criterios de un estudio diagnóstico orientado a determinar las necesidades de conocimiento y formación, en materia pedagógica y directiva, de los docentes y el personal coordinador del PFG Estudios Jurídicos del estado Táchira. La descripción diagnóstica es parte de un proyecto mayor de Gestión del Conocimiento Jurídico que lleva a cabo el referido PFG.

La necesidad de este estudio surge de la constatación de una serie de debilidades que en materia pedagógica presentan muchos docentes del PFG, en su mayoría abogados que no han cursado el Componente de Formación Docente. Esas carencias se relacionan con aspectos como evaluación, estrategias de enseñanza-aprendizaje, concepción general de la educación, relación docente-estudiante, educación en la diversidad y visión transformadora, entre otros.

El enfoque metodológico adoptado, denominado enfoque investigativo integrador, consiste en una combinación de procedimientos cuantitativos y cualitativos.

Entre los cualitativos se cuentan técnicas grupales y observación participante. El cuantitativo es una técnica psico-socio-métrica orientada a recabar las opiniones de una muestra del universo, a través de un cuestionario elaborado con base en la escala Likert, probado con la técnica estadística de la validez discriminante y el coeficiente de Crombach.

Se plantea procesar los datos cualitativos mediante el análisis, la triangulación, la categorización y la codificación de la información. Los cuantitativos se propone procesarlos estadísticamente con el programa SPSS, con las siguientes técnicas: diagrama de cajas, análisis de correspondencia múltiple, curvas de Andrews y análisis de clúster.

1 Docentes del PFG Estudios Jurídicos en la Sede de Zulia de la UBV. Correos electrónicos: mgragazza@msn.com y lilianauzcategui@hotmail.com
2 Docentes de la Sede de Zulia de la UBV. Correos electrónicos: duilimarth@gmail.com y lilianauzcategui@hotmail.com.
3 Docente del PFG Gestión Social para el Desarrollo Local UBV-Misión Sucre en la Aldea Universitaria José Vicente Unda, Barinas. Correo electrónico: geografosjrlm@gmail.com.
4 Docentes del PFG Estudios Jurídicos de la Sede de Táchira de la UBV. Correo electrónico: egleco@gmail.com
5 Estudiante del Trayecto Final del PNFE, UBV- Misión Sucre, Aldea Universitaria "Caña de Azúcar", Aragua. Correo

DIÁLOGO DE SABERES Nº 3 septiembre-diciembre/ 2009 Caracas/pp. 68-73

PERPECTIVAS

LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS[1]

Lola Cendales G*

El tema que hoy nos convoca es la Sistematización de Experiencias; tema y propuesta investigativa que surge en el ámbito de la Educación Popular, aproximadamente a finales de la década de los 80. Para esta época se habían multiplicado en América Latina las experiencias de Educación Popular y no se tenía una reflexión sobre lo que estaba pasando, sobre los cambios que se estaban generando, sobre la incidencia política que tenían en sus contextos y los problemas que afrontaban; de estas inquietudes y de la necesidad de contar con una propuesta metodológica consecuente, surgió la Sistematización de Experiencias.

Ahora, la lógica de revisar y analizar las prácticas para reorientarlas ya se tenía en los trabajos, sólo que se asumía desde las propuestas de evaluación que en ese momento eran más de corte positivista. En cuanto a la Investigación habría que decir que en Educación Popular la relación ha sido muy estrecha, no es sino leer *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire y su insistencia en esta relación a lo largo de todos sus escritos y los planteamientos de la Investigación-Acción Participativa que orientaron la realización de buen número de investigaciones. Lo que pasó y pasa es que algunos trabajos de Educación Popular cayeron en el activismo y dejaron de lado la investigación.

La Sistematización fue emergiendo como propuesta investigativa para analizar la práctica y fue asumida por

1 Conferencia pronunciada en el Curso Internacional de Integración Latinoamericana y Caribeña, organizado por el Centro Latinoamericano y del Caribe para el Desarrollo Cultural (CLACDEC) del Consejo Nacional de la Cultura (CONAC) en 2003.

una amplia gama de proyectos sociales, educativos y culturales. Desde la Educación Popular nos seguimos refiriendo a esta propuesta como Sistematización de experiencias en cuanto se asume la intencionalidad de la Educación Popular y se considera relevante la implicación de los participantes en los trabajos y en la misma sistematización.

La Sistematización de Experiencias se entiende hoy como una modalidad de investigación cualitativa de enfoque crítico e interpretativo que busca comprender e interpretar las experiencias desde sus protagonistas...

La Sistematización de Experiencias se entiende hoy como una modalidad de investigación cualitativa de enfoque crítico e interpretativo que busca comprender e interpretar las experiencias desde sus protagonistas: conocer cuáles son sus opiniones, indagar acerca de las lógicas que se han desplegado en el proceso, identificar intereses en juego y profundizar en las representaciones que las personas y grupos involucrados se han hecho de esa realidad llamada experiencia o proyecto. Porque detrás de cada sistematización hay un concepto de realidad, bien como algo dado, externo al sujeto, o como algo construido de manera intersubjetiva en el ámbito de la cultura. Entonces esa realidad donde se cruzan una serie de elementos, contextuales, subjetivos, racionales, es lo que constituye el objeto de la sistematización.

Desentrañar cuáles han sido las lógicas que se han dado en los procesos tal vez sea lo más importante, porque lo demás se puede conseguir con una evaluación. Por ejemplo, el impacto causado, o si los objetivos han sido o no logrados, es más objeto de la evaluación que de la sistematización; a la sistematización le interesa los procesos, significados, sentidos; aquello que se ha producido en la interacción entre los distintos grupos y personas que han participado: porque es allí donde se producen los cambios que la sistematización permite poner de manifiesto y problematizar. Entonces, es muy importante poner énfasis en los procesos de cambio generados en la mentalidad y en el comportamiento de las personas.

INTENCIONALIDAD ÉTICO-POLÍTICA

La sistematización que se realiza desde la Educación Popular asume de ésta su intencionalidad ético-política. En términos éticos nos referimos a la exclusión que en mayor o menor medida la mayoría de nosotros hemos vivido: exclusión política, económica, educativa, religiosa, étnica, etc., que es expresión de las diferencias y ante todo de las desigualdades que se dan en la sociedad.

Desde los trabajos se plantea la inclusión, pero no entendida como la inclusión a este tipo de sociedad sino como invitación al otro a construir una experiencia, un proyecto y, en últimas, una sociedad diferente. La pregunta es entonces: ¿qué es lo distinto, lo alternativo, que encuentran los participantes en las experiencias en las cuales nosotros estamos involucrados? Volviendo a la sistematización, que es el tema que nos

ocupa, ese trabajo tiene que volverse una posibilidad de inclusión que se traduce en que las personas no sólo participen en el relato de lo que ha pasado en el proyecto, sino también en el análisis. Es decir, que los protagonistas del trabajo sean los protagonistas de la sistematización.

En términos políticos tendríamos que referirnos al tema del poder que puede ser entendido como instrumento de opresión y dominación –poder sobre los demás- o como capacidad y posibilidad –poder de o poder para-. Anteriormente la noción de poder se circunscribía a la relación con el Estado; ahora entendemos el poder como sistema de relaciones que cruza todo el cuerpo social, incluyendo las experiencias objeto de la sistematización.

Los educadores y los trabajadores de la cultura tenemos un poder que nos otorga el saber y un poder que nos da también la institución u organización en la que trabajamos. El poder no es intrínsecamente malo, pues siempre disponemos de la alternativa de colocarlo al servicio de las organizaciones, grupos y personas con los que trabajamos.

En términos políticos tendríamos que referirnos al tema del poder que puede ser entendido como instrumento de opresión y dominación –poder sobre los demás- o como capacidad y posibilidad –poder de o poder para–

La sistematización contribuye al desarrollo de potencialidades institucionales y personales. Potencialidades en el ámbito tangible: aprender a elaborar y evaluar un proyecto; aprender a hacer una entrevista; aprender técnicas de trabajo... Pero también al desarrollo de potencialidades en lo simbólico, tales como el manejo de conceptos que permitan entender la realidad, en función de reposicionar a las personas y las organizaciones e instituciones en las nuevas situaciones que enfrentan.

La sistematización ayuda además a potenciar las capacidades de las personas que participan mucho más allá del proyecto en cuestión y de la organización promotora. El avance del proyecto debe ir aparejado con el avance de las personas, fortaleciendo su capacidad de incidir en la transformación social en su conjunto.

En el ámbito cultural o en el ámbito educativo, las personas tienen que tener conciencia de sus potencialidades; de sus saberes, de su historia y de su cultura. Es ahí donde se plantea el tema de la relación con los otros. Mi papel como promotor, como agente de la cultura o de la educación, consiste en potenciar esas capacidades del otro. Que el otro se de cuenta de lo que tiene y de lo que sabe, pero también tenga conciencia de sus limitaciones, para que se mantenga abierto a lo nuevo, a nuevas concepciones, a nuevas prácticas, desde la afirmación de su propia identidad y alteridad; a la par entonces hay que propiciar las preguntas, los interrogantes que animen y tensionen hacia nuevas búsquedas, para que la gente quiera también aprender otras cosas, hacerse preguntas y hallar nuevas respuestas. Esa es la dinámica que me parece que debe generarse en los proyectos.

OBJETIVOS DE LA SISTEMATIZACIÓN

Como objetivos de la sistematización podríamos mencionar: la apropiación crítica de la experiencia por parte de quienes han participado en ella, porque participar en una experiencia o proyecto no supone comprenderlo. Esta apropiación crítica abre también la posibilidad de comunicar críticamente la experiencia a otros y de compartir los aprendizajes logrados. La apropiación crítica que propone la sistematización, permite además valorar las experiencias a través de la comprensión de una realidad que, como ocurre en todo proyecto, muchas veces no es tan lógica como se cree, extrayendo de la misma todo aquello que pueda servir a la experiencia propia y a la de otros.

El proceso sistematizador busca contribuir a la constitución de sujetos sociales capaces de asumirse como actores de la transformación de sí y de su entorno

El proceso sistematizador busca contribuir a la constitución de sujetos sociales capaces de asumirse como actores de la transformación de sí y de su entorno. Esta es otra función de la sistematización, que los involucrados en los proyectos tomen conciencia de su papel de sujetos-actores capaces de incidir, de transformarse y transformar el ambiente y el medio en el cual están, pues en la medida que esto ocurra, las acciones de los proyectos serán cada vez más claramente políticas y eficaces, y menos espontáneas y voluntaristas.

Por otra parte, la sistematización tiene también como propósito contribuir a reorientar la experiencia de cara al futuro, examinando los distintos escenarios posibles. No se trata sólo de analizar la historia y el contexto presente, sino de vislumbrar hacia dónde encaminar los proyectos. Tiene también, entonces, una función prospectiva, además de la antes referida visión retrospectiva.

SISTEMATIZACIÓN E INVESTIGACIÓN

La sistematización como investigación supone construcción de saberes y conocimientos adecuados para transformar las experiencias y métodos que pueden ser creativos y poco convencionales, pero igualmente rigurosos. En la sistematización, la metodología es una construcción que tiene que tener en cuenta los y las participantes, el tema, los objetivos. No existen recetas previas, pero sí unas fases, unos procesos y procedimientos que se deben tener en cuenta.

La sistematización tiene dos momentos claves: la reconstrucción de la historia de la experiencia y la definición de los núcleos temáticos o problemáticos.

Decíamos que en la sistematización un primer momento es la reconstrucción de la historia. Entrar en la reconstrucción de la historia es entrar en el manejo del tiempo y en el manejo de la narrativa y del relato, y el relato es mágico... Yo creo que no hay cosa más fascinante que la palabra, que escuchar una historia. Entonces, es entrar en el desborde de la subjetividad, ya no es la racionalidad pura actuando, sino también los

sentimientos, el rastro, la huella que ha dejado la experiencia en la gente. Y es con base en todo esto que se reconstruye la experiencia, la cual para trabajarla pedagógicamente, requiere de una periodización, que supone identificar hechos o acontecimientos significativos que van a evidenciar virajes o cambios en el desarrollo de la experiencia.

En esa lectura del despliegue de la experiencia en el tiempo van emergiendo o vamos encontrando los núcleos temáticos o núcleos problemáticos que constituyen la vía, la entrada al proceso de profundización y conceptualización; hay que afirmar que no se puede hacer una sistematización sino hay reconceptualización del tema o del campo que se quiere sistematizar. Porque la sistematización no es sólo conseguir información para ordenarla, es fundamentalmente interpretación y para esa interpretación es preciso disponer elementos conceptuales. Si por ejemplo, uno de los objetos de la sistematización es: la gestión cultural, ese campo lo tengo que reconceptualizar, tengo que ver, conceptualmente, qué planteamientos hay en el momento al respecto, para que esos nuevos elementos conceptuales me ofrezcan una panorámica más amplia que me ayude a juzgar y a analizar lo que está ocurriendo en la práctica.

La sistematización es un trabajo inductivo; o mejor, inductivo-deductivo. Yo puedo tener una categoría como la formación de trabajadores culturales, pero las subcategorías van a resultar de la lectura de la experiencia; igual, puedo encontrar en los relatos categorías importantes que son imposibles de prever. La sistematización como investigación tiene que trabajar con información cualitativa; categorizar como parte del proceso analítico e interpretar para sacar conclusiones…, en un proceso que es más espiral que lineal.

PARTICIPACIÓN, FORMACIÓN Y DIÁLOGO

Hay algunos aspectos que son importantes en la Sistematización de Experiencias: uno de ellos es la participación. La participación nunca es total ni en todas las fases o momentos del proceso. Con frecuencia, lo que ocurre es que tras producirse en la organización la decisión de sistematizar, luego es un grupo más pequeño el que asume concretamente la tarea. A partir de allí se produce un permanente ir y venir a través, por ejemplo, de la comunicación en varias oportunidades de resultados parciales, lo que a la larga permite una apropiación del proceso sistematizador por la mayoría de los participantes.

Porque la sistematización no es sólo conseguir información para ordenarla, es fundamentalmente interpretación y para esa interpretación es preciso disponer elementos conceptuales.

En el proceso de sistematización es conveniente propiciar la participación de todos aquellos que hayan tenido que ver de una manera u otra con la experiencia. Al involucrar en el análisis incluso a aquellos que por diversas circunstancias han estado al margen del proceso, o que han tenido un bajo grado de participación, enriquecemos

e incrementamos nuestra capacidad de reflexión acerca de lo ocurrido y, a la vez, contribuimos a que los participantes alcancen una visión mucho más analítica de la experiencia.

La formación durante el proceso me parece que es otro de los grandes valores que tiene la sistematización; porque la convierte en un motivo para conceptualizar, para adquirir métodos de análisis, para complejizar la lectura de la realidad. Y se convierte en una oportunidad para formarnos en el encuentro y la recreación con lo diferente y a partir de lo diferente. Reconocer y valorar la otra opinión, lo disímil resulta clave; porque a veces le parece a uno que en estos proyectos todo el mundo está como obligado a pensar igual. Por el contrario, lo que tenemos que hacer es reconocer las diferencias para afirmar su importancia; que sea posible ser diferente para que eso se constituya en riqueza, no sólo de los proyectos, sino de la sociedad.

En el proceso sistematizador, la contrastación juega un papel pedagógico importante. La contrastación se va dando en la explicitación de las diferencias y permite ir más allá de los propios límites tanto cognitivos como afectivos. Es la contrastación de las diferencias lo que en realidad posibilita ampliar el ámbito del conocimiento. Lo que dice el otro, o me reafirma en lo que yo pienso, o me mueve el piso. Entonces, con la sistematización se crea un espacio donde es posible explicitar lo que se piensa, donde la interlocución y el diálogo permiten avanzar en el conocimiento de la realidad.

Yo creo que la sistematización es una propuesta de investigación que ciertamente puede contribuir al fortalecimiento de los equipos, a la cualificación de los trabajos y, sobre todo, a repensar para hoy y para mañana las experiencias; porque las condiciones del contexto están cambiando tanto, que nosotros no podemos quedarnos satisfechos con los resultados que estamos obteniendo, así sean resultados muy halagadores. También tenemos que cuestionar esos resultados, escudriñando en los límites, en las fisuras, en lo instituyente más que en lo instituido, en los bordes de las experiencias para ver qué está pasando por allí, a fin de hacer del límite y de la fisura una posibilidad. Es por allí donde podemos encontrar la originalidad, donde podemos encontrar las verdaderas posibilidades de innovación.

La sistematización de experiencias es una propuesta que invita, pero también cuestiona nuestra actitud investigativa y la capacidad que tenemos de problematizar y generar interrogantes a una realidad cambiante y contradictoria; es una posibilidad entre otras, de cuestionar, cualificar y transformar las experiencias en función de aportar a la construcción de un proyecto de sociedad más justa, más democrática, más solidaria, que me parece es la intencionalidad de todos nuestros trabajos.

---

* Educadora popular e investigadora colombiana, docente de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Integrante de Dimensión Educativa, una asociación ecuménica de educadoras y educadores inspirada en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire con sede en Bogotá. Ha participado como especialista en proyectos de alfabetización en varios países de América Latina. Correo electrónico: lola@etb.net.co .

DIÁLOGO DE SABERES Nº 3 septiembre-diciembre / 2009 Caracas/pp. 74-103

PERSPECTIVAS

LA SISTEMATIZACIÓN COMO ESTRATEGIA DE CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN POPULAR

EL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN AMÉRICA LATINA

DIEGO PALMA*

1.LOS CAMINOS DE LA SISTEMATIZACIÓN EN AMÉRICA LATINA

El viejo reconocimiento de la falta de sistematización dentro del campo de la Educación Popular se viene acompañando, en los últimos tiempos, de una creciente efervescencia sistematizadora. Empieza a reactivarse la crítica y la autocrítica respecto de los débiles esfuerzos de sistematización de las experiencias, a desempolvarse y conocerse documentos, a multiplicarse los eventos de capacitación en torno al tema (Torres, 1990: 71)

Esta inclinación optimista con que Rosa María Torres saluda la irrupción de la inquietud por sistematizar –y que se repite con vigor creciente a lo largo de la última década entre los distintos profesionales de la familia de la Educación Popular- se ve inmediatamente opacada cuando, en el párrafo siguiente, debe asumir el reconocimiento generalizado acerca de la ambigüedad con que se utiliza el término y que lleva a identificar prácticas muy distintas con la misma etiqueta.

La primera aproximación a la sistematización nos alerta que, al parecer, ninguna de las propuestas que con ese nombre se han levantado en América Latina, ha conseguido la legitimidad del consenso.

Por una parte, sucede con la "sistematización" lo que ya ha pasado con otros términos acuñados en el hacer del pensamiento social latinoamericano -la marginalidad, la dependencia- que indican hacia relaciones o prácticas singulares que se visualizan a la luz de un cierto discurso teórico, pero que ese término al cual se recurre ya tiene una connotación en el lenguaje corriente que no es exactamente la que se quiere subrayar en la mirada

teórica. Aquí brota una primera fuente de ambigüedad[1].

Para la comprensión corriente, "sistematizar" dice algo así como ordenar distintos elementos según una intención determinada; así, la expresión se puede aplicar perfectamente a la ubicación conveniente que se da a los muebles de una casa cuando se prepara una fiesta, y eso poco nos dice de esa "efervescencia" y de esa "búsqueda" que entusiasman a Rosa María Torres.

Por otra parte, y quizás favorecido por esta ambigüedad recién aludida, tampoco entre los "especialistas" que se refieren a la sistematización con un afán más técnico o teórico, hay acuerdos plenos respecto de los contenidos que conviene adjudicar al término[2].

De esta tensión, entre la ilusión con que se acoge a la sistematización (expresión de una necesidad reconocida por los educadores populares) y la heterogeneidad de las respuestas, es que surgió en la Secretaría General del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (en adelante, CEAAL) una preocupación por organizar un documento que se propone responder a dos objetivos:

-Ordenar y confrontar las distintas propuestas que recorren América Latina.

-Adelantar en orientaciones que no aparezcan como otra proposición más, la que vendría a sumarse a las anteriores en la disputa del término, sino que resulten hacia una síntesis superior, la que -sospecho- se expresa en buena parte en la diversidad de propuestas que hoy tenemos entre manos.

Vale decir que este trabajo no aspira a presentarse como un texto definitivo que juzgue entre distintas proposiciones, pero si quiere hacer avanzar la reflexión y colocar la confrontación en un nuevo escalón de fecundidad, tal cual lo permite la acumulación de esfuerzo y de reflexión lograda en este momento.

2. EL PUNTO DE PARTIDA

En un texto de Félix Cadena, ya antiguo (cfr. Cadena, 1987: 40), encontré un ordenamiento que el autor hacía de las diferentes corrientes que se proponían en torno a la sistematización, el cual me resultó sumamente ilustrativo y sugerente. El esquema puede operar como una hipótesis de trabajo muy útil para buscar la identificación de los elementos que diferencian a las distintas propuestas.

Cadena ha clasificado así:

A. El planteamiento del Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo (CEESTEM), mejorado por el programa del CEAAL.

B. El planteamiento del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), de Chile.

1 Así, "dependencia" no dice al lenguaje corriente te ese matiz condicionante negativo que quisieron indicar Cardoso y Faletto. Así también, marginalidad, -en su consideración espontánea-, no dice mucho más que una ubicación topográfica que puede ser, perfectamente, voluntaria y deseada

2 Incluso al interior de corrientes que se reconocen unificadas según otros aspectos, surgen tales diferencias; en el texto editado por el CEAAL, titulado La Sistematización de Proyectos de Educación Popular (cfr. Cadena y otros, 1987), producto de un encuentro en torno al tema, parecen incluirse afirmaciones y propuestas que son muy disímiles.

C. El planteamiento del Centro de Estudios Ecuménicos (CEE), de México.

D. El planteamiento del Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS), de Perú. La pregunta que le puede surgir a un lector inquieto de este esquema es la siguiente: ¿acaso se trata de distintas "escuelas", alternativas entre sí?; es decir, ¿el esquema de sistematización en cada caso, se constituye como un "tipo", externo y excluyente respecto de los demás?

La presentación (en reglones paralelos) podría sugerir una lectura en este sentido[1] . Más aún, el trato mutuo entre los representantes de las distintas corrientes, disputándose el título de la legítima sistematización, o ignorando las otras búsquedas[2] , parecería confirmar que se trata de opciones mutuamente excluyentes entre sí.

Sin embargo, una lectura cuidadosa de las distintas propuestas me indica que no es así.

El "Tipo Ideal", concebido por el pensador social alemán Max Weber, es una construcción metodológica que identifica y organiza los elementos esenciales de una situación según una lógica de coherencia perfecta entre sí y distinta de la que estructura a cada uno de los otros "tipos"; de allí que no sólo el conjunto de cada modelo es alternativo respecto de los otros, sino cada elemento constitutivo asume un perfil distinto según el sistema en que se inserta.

No funciona así en el caso de las diversas propuestas de "sistematización". Se trata, efectivamente, de proposiciones que privilegian objetivos y/o objetos distintos entre sí, lo cual permite que se puedan ordenar según categorías "claras y distintas"; sin embargo, como buena parte de las iniciativas (sino todas) adhieren a un marco referencial que le es común, tienden a coincidir en los mismos objetivos generales (relacionar la práctica con la teoría) por lo que los distintos esfuerzos no se excluyen entre sí y, más bien, podríamos sospechar que se complementan.

En la práctica, autores que representan a distintos reglones se han influido entre sí; conceptos y técnicas han sido traspasados de unos a otros; hay filiaciones mestizas que no quedan bien claras en un esquema de reglones paralelos.

Fue esta búsqueda de los elementos de coincidencia y de diferenciación en el universo de las propuestas de sistematización que hoy se nos ofrecen, lo que me guió en el análisis de los variados documentos consultados[3] .

El esfuerzo me confirmó que se pierde en comprensión del proceso y riqueza en la proposición cuando, unilateralmente, se insiste sobre las diferencias entre distintas "escuelas", o cuando se tratan todas las iniciativas como un conjunto guiado por un propósito único y compartido.

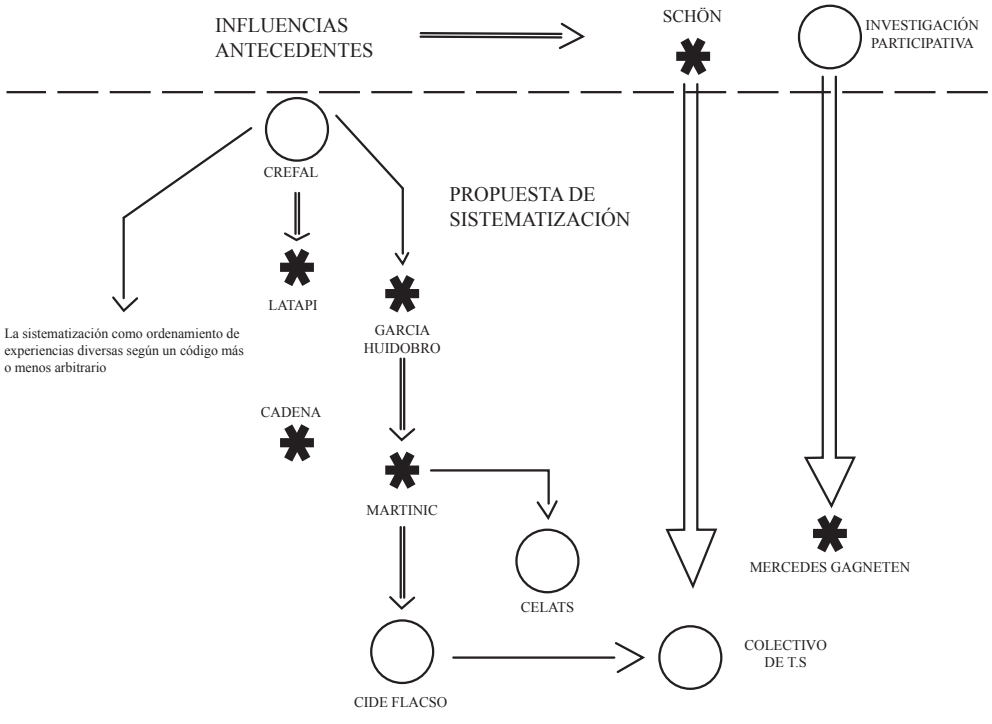
3 Independientemente de cual haya sido la intención del autor.

4 Ninguna de las cuales constituye la polémica, abierta y honesta, que permite avanzar. Mercedes Gagneten, en un texto que ofrece aportes valiosos y que representa toda una línea posible (aunque poco divulgada) en materia de sistematización, califica como "desviaciones" a una serie de aspectos que forman parte del esfuerzo sistematizador, los cuales son, en cambio, subrayados por otras corrientes (cfr. Gagneten, 1987: 56).

Respecto de esta búsqueda, el esquema elaborado por Félix operó como una "hipótesis inicial de trabajo", ordenadora en la selección y el análisis de los escritos considerados, pero, en el proceso de confrontación con los informes, el esquema original se fue rellenando, complicando y enriqueciendo, como toda hipótesis cuando aviene a no imponerse a la realidad ni forzarla a adecuarse a esa formulación inicial.

Los resultados de todo este recorrido, que se informa en las páginas que siguen, se podría representar en el esquema que incluyo a continuación, donde he intentado mantener los distintos ejes horizontales -a la manera de Félix Cadena- buscando destacar los diversos énfasis propios que llegan a conformar corriente, pero donde -además- he buscado indicar las influencias y parentescos más gruesos entre los distintos autores y centros de reflexión.

GRAFICO 1



5 Las lecturas reseñadas en la bibliografía al final de este documento, recubrieron buena parte de lo que pude obtener en lo que se refiere a documentos de carácter teórico-metodológico sobre sistematización; el límite fue la disponibilidad de materiales en Chile (en los Centros de Documentación de El Canelo, CIDE, CEAAL y PIIE), y que los plazos de elaboración de este trabajo impedían aspirar a solicitar materiales a otros países. En lo que respecta a informes de prácticas sistematizadas, sólo se analizaron algunas seleccionadas porque re presentaban muy directamente a las corrientes que yo identifiqué en este punto dos. Existe un listado bibliográfico bastante completo a la fecha de confección, que fue elaborado por Raúl Pedraza en 1989 y publicado en México por el Programa de Apoyo a la Sistematización y Autoevaluación de la Educación Popular del CEAAL-Praxis, bajo el título de Bibliografía de *Sistematización, Autoevaluación e Investigación Participativa.*

3. LA UNIDAD FUNDAMENTAL ENTRE LOS DISTINTOS ENFOQUES DE "SISTEMATIZACIÓN"

El punto más básico en el que acuerdan los distintos "sistematizadores" es que dicha práctica existe; que merece un nombre propio de identificación porque se trata de hacer un esfuerzo distinto de otros que se han desplegado en referencia al hecho social.

Por eso, la primera tarea que abordan algunos documentos es la de distinguir la sistematización de otras actividades que resultan formalmente similares (Quiroz y Morgan, 1987; Jara, 1989).

3.1 Lo que aparece más claro en todo este esfuerzo son las diferencias que separan a la sistematización de la investigación que, para algunos autores, son prácticas opuestas (Gagneten, 1989; Sánchez, 1989).

a) La investigación social, en las corrientes dominantes de la formación y en buena parte de su ejercicio, se ha desarrollado siguiendo las orientaciones y los principios del positivismo.

Esto no ha sido gratuito. Cuando surge la aspiración de lograr un trato "científico" de lo social, esa forma de proceder ya está ocupada por los principios positivistas, legitimados por el éxito demostrado a través de las ciencias "duras" para conocer y controlar las cosas. De allí la recomendación de Emile Durkheim a los aprendices de científicos en lo social: "hay que tratar los hechos sociales como si fueran cosas".

Las orientaciones básicas que el positivismo impone al hacer de la investigación son las siguientes:

-La diferenciación entre el investigador y el objeto investigado.

-La neutralidad valórica de la investigación.

-La verdad se identifica con los rasgos generales (la ley científica). De allí que el acceso acertado hacia la verdad pasa por la capacidad de generalizar con seguridad y, así, las experiencias particulares no tienen importancia en sí mismas, sino en cuanto se eligen como "muestras" de afirmaciones más generales.

-La aplicación del "método científico", una estrategia de conocimiento ordenada en torno a la "experiencia significativa" y al "test de hipótesis" que permite pasar de la observación particular a la generalización.

La sistematización, en cambio, es un ejercicio anhelado y buscado por "profesionales de la práctica", un subproducto solidario con una actividad de promoción y de educación que se hace en contra de esos principios básicos del positivismo.

La educación popular y otras prácticas afines son actividades que se comprometen e interactúan constantemente con los grupos y organizaciones a los que se refieren, coincidiendo con ellos en una intención política[4]

6 Como señala tempranamente Orlando Fals Borda, se trata de la "acción o actitud de intelectual que, al tomar conciencia de su pertenencia a la sociedad y al mundo de su tiempo, renuncia a una posición de simple espectador y coloca su pensamiento y su arte al servicio de una causa". Cfr. Fals Borda, "La ciencia y el Pueblo", en Francisco Vio, Tom de Wit y V. Gianotten *Investigación participativa*

(aunque no necesariamente partidaria) y que buscan conocer y actuar en lo singular, valorado en sí mismo.

Fijar rasgos generales sólo tendría sentido aquí si afina el conocimiento y hacer particular, se trata ahora d aportar lucidez a procesos dinámicos, que son abiertos, inseguros y disputados[5].

a) De allí que algunas reflexiones propongan la sistematización como una práctica opuesta y alternativa respecto de la investigación.

> *En este camino de la sistematización, lo primero que hemos descubierto es que se trata de una necesidad que se evidencia en nuestro medio cuando "los marcos teóricos" se hacen inoperantes para sustentar acciones [...] Sistematizar es organizar una práctica para volver a intervenir con mayor eficiencia y eficacia en una situación dada. En este punto se diferencia del interés del conocimiento de la investigación social que busca sobre todo, una mayor comprensión teórica de esa misma situación* (Sánchez, 1989).

A mi entender, en estas posturas extremas hay una inclinación reduccionista que identifica toda la investigación a sus deformaciones más burdas; en el rechazo al positivismo se reduce toda investigación a ese extremo en que ésta se recorta al ritual de la aplicación del método.

Luego de confundir orientación positivista, investigación e intenciones manipuladoras[6], se puede obtener una victoria fácil para la causa de la sistematización, pero a costa de abandonar en manos del "enemigo" todo lo que huela a "cuantitativo" o resulte sospechoso de "rigor objetivo".

Se cierra así, gratuitamente, el abanico de los recursos técnicos que se proponen como apoyos posibles al movimiento popular.

b) Por eso me parece conveniente resaltar otra vertiente entre los sistematizadores que, porque reconoce toda la tradición de investigación crítica que se negó a aceptar las recomendaciones de Durkheim ya que entendió que -precisamente- las personas no son cosas, puede proponer tareas de complemento, más que de oposición alternativa, entre la sistematización y cierta investigación.

Así, Teresa Quiroz y María de la Luz Morgan prefieren, arrancar desde los textos en que Antonio Gramsci revindica la unidad fundamental de todo conocimiento[7] .

y Praxis Rural. Edit. Mosca Azul, Lima, 1981.

7 Son varias las características que contiene una práctica particular. En primer lugar, cada práctica contiene una combinación propia de rasgos que son únicos en su desenvolvimiento y desarrollo. A manera de ejemplo, la forma cómo una organización trabajó la participación de la mujer, o se relacionó con los técnicos, o enfrentó al Estado, encierra una serie de elementos que son distintos al trabajo que llevó a cabo otra organización con las mismas dimensiones, en contextos similares.

8 El modelo científico occidental (?) oficializado, naturaliza como obvias las relaciones económicas y sociales imperantes" (Gagneten, 1987:10).

9 Gramsci propone una perspectiva que resulta sugerente: el conocimiento de la realidad se adquiere de distintas maneras y se acumula en órdenes diversos, lo que no quiebra una unidad fundamental del conocer. Para el autor, la ciencia, la religión, la filosofía y el sentido común son conocimiento adquirido y ordenado según determinadas formas, pero que guardan entre sí cierta unidad básica, ya que se refieren al mismo objeto que es la realidad. Vale decir que todos los hombres, por el hecho de existir situados en la realidad y de actuar en ella, son conocedores, partícipes de un saber que es básicamente continuo y que las distintas maneras de adquirir conocimiento deben ser exploradas sobre el telón de fondo de un proceso común" (Quiroz y Morgan,

El conocimiento científico se diferencia del corriente en cuanto el primero es adquirido mediante "método" (es controlable y refrendable), mientras que el corriente se acumula por una suma de experiencias.

La ciencia procede desde los principios y los confronta con hechos singulares (experimentos), la sabiduría brota desde experiencias singulares que se transmiten hacia ciertos grados de generalización (saber popular). En la medida que ambos procesos se refieren a la realidad y se proponen como procesos abiertos a la crítica desde esa realidad, se los debe entender, sino como espontáneamente complementarios, sí como complementables[8] .

Para que así sea, el conocimiento científico debe orientarse hacia las preguntas y tareas que surgen desde la experiencia popular, debe hacerse "orgánico", para fortalecer desde adentro la lucidez y la eficacia del "saber popular".

Quiere decir que -para esta mirada- lo define la diferencia entre sistematización e investigación no es un diverso carácter ético intrínseco (positivo en uno y necesariamente negativo en otro), sino que se afinca en la orientación concreta en que cada actividad se incorpora y que, en una y otra práctica, puede favorecer o congelar a la organización y al movimiento popular: con técnicas participativas también se puede manipular (y mejor) a las organizaciones de base.

Lo que sí parece cierto es que la orientación positivista, porque privilegia el conocimiento científico y descalifica el saber popular, difícilmente podrá mejorar la investigación en esa dialéctica de corrección y superación; parece cierto también que la "neutralidad valórica" separa a la investigación de las tareas populares e inclina a la conservación del *status quo*. Pero todo eso no significa que el movimiento popular no necesite investigación de la más seria, ni que la sistematización vaya a responder totalmente a esa necesidad.

3.2 Si bien existe diversidad de enfoques, todos postulan y fundan con claridad una identidad de la práctica sistematizadora que es distinta de la investigación.

La relación resulta bastante más nebulosa cuando se trata de justificar la sistematización frente a la evaluación.

Aunque los análisis afirman que se trata de prácticas diversas, algunos de los objetivos que distintos documentos adjudican a la sistematización podrían ser perfectamente evaluativos[9] .

Más aún, muchos esfuerzos por sistematizar la práctica resultan en productos que se asemejan bastante a una evaluación de la experiencia a la que se refieren.

1984). Lo cual mantiene la tesis de que la sistematización es una práctica distinta de la investigación.

10 Lo cual mantiene la tesis de que la sistematización es una práctica distinta de la investigación

11 La II Jornada de Sistematización, impulsada por la Secretaría de Educación de CODEHUCA con apoyo del CEAAL, se propone: a) Obtener elementos teóricos y técnico-prácticos para la reflexión crítica del trabajo realizado. b) Evaluar la experiencia educativa posterior a la I Jornada de Sistematización con el fin de establecer parámetros cualitativos de referencia. c) Con base en ese diagnóstico, revisar los planes de trabajo futuro, planteándose la posibilidad de una reorientación hacia la educación para el cambio. d) Planificar el proceso de seguimiento de esta experiencia (CEAAL -CODEHUCA, 1990).

a) De todo lo anotado en el acápite anterior, se puede deducir que existe una práctica evaluativa que sólo persigue la eficiencia del costo-beneficio y se limita a refrendar objetivos con logros; con esta práctica la sistematización choca frontalmente, ya que tal evaluación se reduce a los solos aspectos cuantitativos y desconoce la dinámica de la práctica, que crea situaciones nuevas a medida que se realiza.

Esa evaluación pretende que las metas puedan recoger, al inicio del proyecto, todo el proceso posible de desarrollar.

Así, tal propuesta evaluativa es muy inadecuada para juzgar a los procesos sociales y muy poco tiene que decirle a la sistematización.

Sin embargo, hay otros enfoques que a través de procesos materiales que producen "cosas" de manera racional, eficiente y eficaz, apuntan al desarrollo de la responsabilidad y la libertad solidaria en aquellas personas que se incorporan a tales procesos. Se trata de perseguir, entonces, la "cualidad" que perfecciona y da sentido a los logros de cantidad[10] .

Es en este punto que nos empezamos a confundir entre evaluación y sistematización.

b) La pista clarificadora la entrega Oscar Jara (Jara, 1989) quien entra de lleno en el desafío cuando alienta una evaluación que apunta más allá de los procesos de producción material.

> *Debemos considerar la evaluación como un hecho educativo y no sólo como una actividad aislada que es responsabilidad exclusiva de los educadores.*

Pero inmediatamente agrega Oscar Jara:

> *La sistematización es un nivel de reflexión superior a la evaluación aunque se apoya en ésta. Es de más largo plazo que la evaluación. La sistematización no es sólo la recolección de datos, sino una primera teorización sobre las experiencias, en la que se las cuestiona, se las ubica, se las relaciona entre sí, permitiendo un análisis más profundo en términos de continuidad.*

Porque existe un cierto esfuerzo que, proponiéndose como evaluación, lleva hacia inicios de teorización, y porque toda sistematización se enraíza en bases evaluativas, es que se da entre ambas prácticas una zona de intersección en la que se puede, en lo sustantivo, hacer evaluación o sistematización, pero en la que cada práctica siempre incluye algo de la otra.

Pero, fuera de esa zona de intersección hay, por un lado, una consideración de los procesos y resultados de una práctica que no se

12 Cfr. Demo, 1987, Pedro Demo distingue no sólo entre cantidad y cualidad, sino, además, entre "cualidad formal" y "cualidad política" "... la primera se refiere a los instrumentos y a los métodos, mientras la otra alude a los contenidos y finalidades; ninguna es superior a la otra, sólo que cada una tiene perspectiva propia". El contenido central de la cualidad política es la participación, ya que la pobreza política se equivale –para Demo- con la falta de participación. La participación no puede ser recogida en lo formal, que es el instrumental, sino en el crecimiento de las personas, lo que es la verdadera "calidad de vida".

interesa por teorizar[11] y, por el otro, hay un esfuerzo de reflexión sobre la práctica que no prioriza la consecución de logros sino que apunta, básicamente, a considerar las circunstancias que condicionaron ese desajuste.

Esos espacios de no-coincidencia son los que permiten identificar dos actividades distintas de las que Oscar Jara dice "la sistematización es un nivel de reflexión superior aunque se apoya en ésta.

4. LA FUENTE DE LA UNIDAD: UN RESPALDO EPISTEMOLÓGICO COMÚN

Tal como se presentó en el numeral anterior, todas las propuestas de sistematización expresan una oposición flagrante con la orientación positivista que ha guiado y guía a las corrientes más poderosas en ciencias sociales.

Es que todo esfuerzo por sistematizar, cualquiera sea su traducción más operacional, se incluye en esa alternativa que reacciona contra las metodologías formales aplicadas al trato de la realidad de las personas.

Esta posición crítica entiende que los procesos sociales no pueden ser tratados adecuadamente como "cosas" porque, precisamente, lo propio que especifica a ese tipo de realidad es que la cantidad se completa e incluye a la calidad, y que esa originalidad se pierde cuando los procesos sociales se reducen a lo que, directamente, se mide y se pesa.

La sistematización se incluye en esa corriente ancha que busca comprender y tratar con lo cualitativo en la realidad[12] y que se encuentra en cada situación particular.

4.1 Unos lo explicitan y otros no, pero la oposición a la reducción positivista de toda sistematización se funda en una epistemología dialéctica.

Lo que sucede es que el recurso de la dialéctica se ha banalizado; particularmente en educación popular se habla de "método científico" con mucha soltura y facilidad, reduciéndolo -muchas veces (demasiadas)- a un intento de hilar práctica-teoría-práctica.

De hecho la perspectiva dialéctica es mucho más que un "método" que se aplica[13] , ya que incorpora miradas y procedimientos que son fundamentos orientadores -explícitos o implícitos- de lo que busca toda sistematización.

Alfonso Ibáñez les señala a los participantes peruanos en el Taller de Sistematización de Experiencias:

> *Las prácticas de educación popular buscan insertarse en los procesos sociales organizativos de la*

13 No hay ejercicio práctico ni evaluativo que no incorpore algo de teoría, pero eso no es lo mismo que teorizar a partir de la consideración de la práctica. (Sobre estos temas deberé volver más adelante).

14 La consideración de lo cualitativo puede entenderse como lo específico de esta orientación, siempre que no se asuma la calidad como alternativa de la cantidad, sino como su necesario complemento, que permite perfeccionar el conocimiento y la práctica en una realidad que es, objetivamente, cantidad-calidad.

15 La dialéctica es, antes que nada, un estilo de pensamiento, un modo de razonar la experiencia de la realidad. (Ibáñez, 1991:30) "Los educadores populares hablan con frecuencia de aplicar sin más, como si fuese una fórmula ya acabada que sólo habría que "utilizar" para la comprensión de cualquier experiencia. (Ibáñez, 1991:32)

población, con vistas a la resolución de sus problemas, necesidades y aspiraciones, en un contacto bien determinado...se pone en marcha o se impulsan procesos sociales de acción consciente y organizada, por medio de una reflexión crítica de su situación, que permita modificarla en el sentido del proyecto histórico popular.

... esas experiencias pueden ser leídas o comprendidas como "unidad rica y contradictoria", plena de elementos constitutivos que se hayan en un movimiento propio y constante. El pensamiento dialéctico trata de aprehender, en su articulación interna, toda esa compleja unidad dinámica...

la sistematización sería el intento de dar cuenta de la integridad de la experiencia hecha o en proceso de realización... siempre partiendo de los casos particulares y de procesos específicos. (Ibáñez, 1991: 33 – 34).

Esta actitud respecto al conjunto complejo y dinámico, la totalidad concreta, es lo que se puede perder cuando, por negarse a la dialéctica, se entra por las puertas de lo "pequeño" o lo "singular", que resulta muy insuficiente.

4.2. No voy a intentar aquí ninguna exposición sobre la dialéctica; tal exhibicionismo de erudición -si yo fuera capaz de ejecutarlo- no corresponde a los propósitos de este documento. Sin embargo, parece conveniente puntear[14] los diversos aspectos de base que se incorporan en este "estilo de pensamiento" y que representan el arsenal epistemológico que se abre a la sistematización.

-La dialéctica arranca de la percepción que la realidad está constituida como "unidad de contrarios"[15] .

-Los contrarios son polos diferentes en una relación de conflicto que se "dicen" mutuamente hacia una adecuación de unidad. Así, en esa tensión de inadecuación que aspira a adecuarse, se funda tanto la dinámica procesual como la práctica histórica.

-Para mejor entender, resulta importante distinguir "contrario" de "contradictorio. Existen contrarios que no son dialécticos porque se excluyen frontalmente: son "contradictorios". Los contrarios verdaderos no se niegan absolutamente, se definen e influyen mutuamente porque ambos polos, distintos como son, constituyen componentes esenciales de la misma realidad.

Así, por ejemplo, el desarrollo y el subdesarrollo; uno no se constituye, ni se entiende, ni se dice, sino en relación al otro.

Dialéctica sólo se puede decir de unidad de contrarios que generan procesos históricos; la unidad de contradictorios es una imposibilidad lógica.

-Es así que, en el proceso social, la tensión que empuja al cambio brota desde adentro de la realidad y el cambio es endógeno. Es la fuerza de los diversos que, por ser uno, se tensan

16 Quiero decir que no voy a fundar, ni a explicar, los conceptos teóricos (cuyos contenidos son conocidos a los potenciales lectores de este documento), sino que sólo pretendo develar la complejidad de la perspectiva a la cual recurre la sistematización y que no debe recortarse.

17 En este aspecto básico, la dialéctica se opone a los diversos enfoques (idealistas) que perciben la realidad como unidad de iguales.

hacia el mutuo reajuste, lo que empuja la dinámica transformadora de la realidad social.

-Sin embargo, esa dinámica particular sólo se entiende bien cuando se la ubica (no se la disuelve) en el contexto más general en que se incluye (la dialéctica es "holística"). Ese enfoque es lo que Karel Kosik denominó "totalidad concreta".

Las circunstancias externas condicionan (inclinan o desinclinan) al cambio, pero sólo actúan en tanto se traducen a los códigos internos de la estructura de las contradicciones.

Es así que la visión dialéctica de los procesos se funda en el conflicto (que no tiene) necesariamente, signo negativo). Toda información histórica es conflictiva, lo cual indica -a la vez- una necesidad de superarse y un sentido para el proceso de superación.

-Es en ese contexto que se ubica la práctica histórica: los hombres hacen la historia, pero la hacen en circunstancias que le son impuestas y que los condicionan en ese hacer. La práctica concreta es el arte de lo posible, que reconoce los límites y las posibilidades en que se desempeñan y opta por concretar como historia alguna de esas líneas de posibilidad que le indica la realidad.

-Por eso, no hay práctica sin teoría, aun cuando la teoría nunca va a iluminar totalmente ni a asegurar absolutamente el paso de la práctica.-La práctica –teórica[16] es lo que forma, o educa, o promociona a las personas (los constituye y desarrolla en tanto sujetos). Aquello que normalmente llamamos "educación" o "promoción" es una actividad subalterna, que no "educa" directamente, sino que facilita la práctica fundamental de los sujetos que se educan.

4.3. Es a este conjunto de tesis, que puntean una epistemología coherente y bastante más seria de lo que yo podría expresar que se refiere mucho de lo que se hace y se reflexiona en educación popular, incluidos los distintos esfuerzos por sistematizar y por pensar la sistematización.

Es así que toda sistematización -toda educación popular- valoriza positivamente el "saber popular" que ha surgido desde la práctica de los grupos populares y que orienta la relación activa de los sujetos portadores de tal saber con las personas y con las cosas.

Al mismo tiempo, porque esos grupos populares actúan en un contexto de dominación que impone límites a su práctica, la reflexión correspondiente y la constitución de sujetos es recortada y, muchas veces, intervenida por elementos que inhiben. De allí que la orientación epistemológica a que adhiere la sistematización, indica la necesidad de fortalecer y profundizar las potencialidades del saber popular a partir del enriquecimiento de las prácticas del pueblo.

Este telón de referencia común funda un acuerdo de los objetivos más generales que guían y orientan

18 Me estoy refiriendo a esa actividad plenamente humana en que práctica y teoría aperan como polos de contradicción, en que cada polo perfecciona dinámicamente a su contrario. Algunos prefieren denominar "praxis" a esta actividad y, en todo caso, práctica teórica -tal como se intenta aquí- no debe confundirse con la expresión similar que emplea Althusser

el sentido de las distintas propuestas que encarnan la sistematización.

5. UNA FUENTE DE DIVERSIDAD: LOS DISTINTOS OBJETIVOS (ESPECÍFICOS) POSIBLES QUE GUÍAN LOS ESFUERZOS PARTICULARES DE SISTEMATIZACIÓN

Ese objetivo común, muy general aún, -tanto, que frente a tal propósito la sistematización coincide con otras prácticas de denominación distintas en el campo de las ciencias sociales- se fracciona y disemina cuando se trata de traducirlo a los propósitos, más específicos e inmediatos, que cada grupo concreto persigue a través del esfuerzo de sistematización.

5.1 Me parece que, básicamente, hay tres categorías de objetivos entre los sistematizadores

a) Aquellos que buscan "favorecer el intercambio de experiencias entre distintos equipos".

b) Los que se proponen "la comprensión y la reflexión de un equipo sobre su propio trabajo".

c) Quienes plantean el "adquirir conocimiento (o teoría) a partir de la práctica".

Los tres ejes podrían no ser realmente excluyentes, de hecho hay trabajos que, sin mayor problema, proponen dos de ellos, o hasta los tres que aquí he identificado[17] . Sin embargo, esta variedad tiende a aparecer más en los documentos teóricos, mientras que aquellos otros, que informan sobre sistematización, se inclinan a privilegiar o enfatizar uno de esos ejes.

Favorecer el intercambio de experiencias entre distintos equipos

Pablo Latapí propone recorrer el primer eje y, así, acuña una pequeña tradición que se recogió y distribuyó a través de CREFAL[18] .

Se trata, en este caso, de traducir la variedad de experiencias singulares a un "código" que decanta lo común en ellas y permite la mutua comunicación.

Con la intención fundante de Latapí (organizar la variedad en función de ciertos criterios comunes) se identifica una multitud de esfuerzos que se autocalifican como "sistematizadores" (seguramente la mayoría entre los que agitan esta bandera), pero que, simplemente, ordenan experiencias diversas sin pretender una conclusión más ambiciosa. Es a esta actividad que se refiere el primer renglón del esquema que presenté en el punto 2.

19 Por tomar dos casos extremos en el tiempo. Chateau (1982) propone a y b como objetivos a la sistematización, mientras Morgan y Monreal, 1990, indican los tres ejes, sin encontrar oposición.

20 "En un conjunto de proyectos:
- Ordenamiento de las experiencias con miras a obtener una tipología:
* desde el punto de vista de sus enfoques teórico sociales.
* desde el punto de vista de sus metodologías.
- Ordenamiento de las experiencias (con las variantes que se acaban de indicar) con miras, además de evaluar conjuntos comparables con ellas.
- Ordenamiento de las experiencias (con las variantes indicadas) con miras a elaborar una teoría, estableciendo hipótesis de validez general" (Latapí, 1984:18).

En la página siguiente, el autor insiste en que no es su propósito lograr sistematizaciones que tipologicen para buscar el avance teórico, y agrega: "aunque es obvio que esta finalidad se relaciona estrechamente con la de facilitar evaluaciones de conjuntos, que es la nuestra" (op. cit. 19-20).

El producto de estas "sistematizaciones" se parece mucho a un informe y resulta legítimo cuando no se busca más que "informar" sobre un conjunto heterogéneo. Así, se "sistematiza" una reunión y se ordena en una "memoria".

Si se aspira a cualquier otro resultado de mayor vuelo a partir de ese ordenamiento, lo mínimo que se deberá cuidar es la selección de los criterios ordenadores que deben ser significativos en términos de los procesos más generales a los que se busca aportar con esa reflexión (por ejemplo: la educación y organización de los sectores populares).

El desarrollo metodológico y conceptual de este enfoque se ha desplegado a través de dos vertientes. Una, en la que se incluye el trabajo en base a investigación participativa que realizara Marcela Gajardo para el IDRC de Canadá (Gajardo, 1982) que categoriza según propósitos, así como el estudio que ejecutó Juan E. García Huidobro, (García Huidobro, 1983) que organiza según la relación educativa propia de cada proyecto.

Otra vertiente en la misma línea anunciada por Latapí, es la que se impulsa en el CEESTEM (cfr. Aguilar y otros, 1982) que se distingue de la anterior en tanto pretende enfoques más globales de cada experiencia, categorizando paquetes de experiencia según el "proceso-eje" que se privilegia, pero no excluye ni ignora otros procesos que lo acompañan y refuerzan.

En esta segunda vertiente se ubican los trabajos que emprendió Edgard Céspedes en Centroamérica (Céspedes, 1981) como también a través de las propuestas de Jorge Chateau (Chateau, 1982). La vertiente influyó en el programa que, a lo largo de tres años, desarrollaron CIDE y FLACSO en Chile [19].

(Estas filiaciones se entienden mejor si, en este momento, se recurre al esquema gráfico que presento en el capítulo 2).

Mayor comprensión de un grupo acerca de su propio trabajo

El segundo eje, a lo largo del cual se entiende y se tematiza la inquietud de la sistematización, es aquel que se propone "la mayor comprensión de un grupo acerca de su propio trabajo".

Daniela Sánchez lo expresa así:

> *Veníamos de prácticas vinculadas estrechamente a los procesos de sobrevivencia y organización popular. Sabíamos secretamente que este trabajo tenía una especificidad, "un sello común" y que "valía la pena". Queríamos desentrañar sus sentidos, objetivamente comunicarlo al resto...* (Sánchez, 1989:25)

Teresa Quiroz y Mariluz Morgan, agregan en la misma línea:

> *Es importante la sistematización en el trabajo social, en primer lugar, para recuperar y comunicar*

21 Conviene reproducir las conclusiones sugerentes a las que llega Chateau en su esfuerzo por afinar la clasificación en base a "procesos ejes" a la luz de 45 experiencias. Los procesos posibles identificados fueron: educación y capacitación, satisfacción de necesidades básicas, organización, asesoría-estudios-diagnósticos. En casi todas las experiencias se da una articulación de varios procesos, aunque casi siempre hay uno que se puede identificar como "eje" Casi todos los proyectos incorporan el proceso educativo (concientización y/o capacitación) y, en muchos casos, ése es el proceso-eje. El proceso que sigue en importancia al educativo es el de organización, normalmente ligado a la satisfacción de necesidades básicas (op. cit., 30).

tantas experiencias significativas de los trabajadores sociales que han vivido ligados a los sectores populares. Esta recuperación puede ser útil tanto al sector popular como al profesional que se articula a sus proyectos (Quiroz y Morgan, 1987).

En los dos núcleos que cobijan las propuestas, de las cuales he extraído las citas anteriores -el CELATS, en Lima, y el Colectivo de trabajadores Sociales, en Santiago- así como en las otras reflexiones sobre el tema que se impulsan al alero de estos dos núcleos, se trata de asistentes sociales, una profesión compleja, siempre empujada a la búsqueda de su identidad ya clarificar la definición de sus tareas.

Un poquito de historia. El Colectivo estaba muy comprometido en ese proceso de clarificación (ubicadas ellas en ONG fuera de su espacio profesional tradicional) cuando se encuentran con las ideas y proposiciones de Donald Schön, quién nunca habla de sistematización sino de "cómo los profesionales piensan en la acción", como señala el subtítulo de su libro. (Schön, 1983).

En ese encuentro fecundo el que empuja al Colectivo a reflexionar así:

Sin duda alguna, todos los trabajadores sociales reconocemos que nuestras prácticas son una fuente permanente de aprendizaje […] Sin embargo, hay también consenso en reconocer la escasa capacidad que tenemos para hacer conscientes esos conocimientos, recuperarlos, ordenarlos, comunicarlos y traducirlos en propuestas concretas de acción, lo que de alguna manera refleja una tendencia a no valorar la sabiduría que encierra la acción. En el fondo, en todos nosotros subyace la duda acerca de la validez teórica de estos aprendizajes (Colectivo de Trabajadores Sociales, 1989: 3).

Corresponde a lo que Schön diagnostica:

Muchos profesionales se han cuestionado acerca de la adecuación del conocimiento profesional tradicional, sugieren que dicho conocimiento no se ajusta a las características de las situaciones de la práctica. y ello porque lo central del "mundo de la práctica" es el carácter inherentemente cambiante e inestable de las situaciones prácticas […] De la misma manera como las tareas cambian, varían también las demandas de conocimiento y los modelos de acción y de conocimiento tradicionales se vuelven insuficientes) [20].

Esa novedad frente a la cual el profesional debe responder ("elemento sorpresa" según el autor) es lo que provoca hacia la reflexión en la acción y, concluye Schön, un adecuado proceso de reflexión-en-la-acción es clave

22 En el mismo volumen producido por el Colectivo, figura el testimonio de una abogada, quien trabaja en derechos humanos y que gráfica perfectamente esta situación de "pérdida" de identidad profesional frente a los problemas de la práctica: Partía intuitivamente del supuesto teórico que, ante situaciones de violación a los derechos de las personas, debe actuar el abogado y que, a través de la defensa en juicio, se resolvería la situación ya que se trataba de un problema jurídico. Desde esa lógica, la lógica jurídica, trataba de responder a situaciones para las cuales no había sido formada...pero, nada era como yo había supuesto debía ser. Las preguntas de los afectados no las iba registrando mi marco teórico, mis conocimientos técnicos no eran válidos... el Juez se excusaba legalmente de actuar... el Tribunal negaba la realidad que yo veía... (Torres, G. *Ampliando la Mirada*, en Colectivo de Trabajadores Sociales) op. cit: 32.

en el "arte" a través del cual los prácticos competentes enfrentan adecuadamente las situaciones inestables, cambiantes, inéditas con que se topan a diario.

Aunque Schön no habla de sistematización, ese discurso organiza la propuesta de esos núcleos de asistentes sociales reflexionando sobre su práctica efectiva.

Adquirir conocimiento a partir de la práctica

La tercera vertiente a la cual quiero referirme es aquella que propone y recorre la sistematización en tanto "proceso de producción de conocimiento a partir de las prácticas".

Esta posibilidad está incoada en los planteos de la dialéctica, que siempre refiere la práctica a la teoría y viceversa, y no es ajena a las otras dos vertientes, si bien allí aparece como una intención subordinada[21] .

Es mi impresión que este propósito fue colocado por primera vez en un lugar central en un escrito, muy difundido, de Sergio Martinic y Horacio Walker (Martinic y Walker, 1987), cuyo mérito está en haber propuesto una orientación metodológica que operacionaliza el objetivo (ya lo cual me refiero más adelante).

Quiero insistir nuevamente que aquí la producción de saber no aparece desligada de otros objetivos que he considerado antes.

> *El problema de estudiar y comunicar este tipo de experiencias (de educación popular) radica, precisamente, en cómo dar cuenta de estos procesos a través de los cuales los sujetos reinterpretan su experiencia otorgando un nuevo sentido a la práctica social que desarrollan [...] Cuando los equipos de educación popular hablan de los problemas de sistematización se refieren, en parte, a la carencia de un lenguaje que permita codificar y comunicar este sentido más profundo de las prácticas de trabajo [...] Lo central de estas experiencias educativas lo constituye su trabajo en la dimensión del saber. Sin embargo, pocas veces nos detenemos a dar cuenta de los procesos a través de los cuales se produce y fundamenta dicho saber.* (Martinic y Walker, 1987: 14-15)[22].

Esta inquietud, así como las insinuaciones de método que presenta este artículo fundacional, son recogidas en el CELATS (cfr. Morgan y Quiroz, 1985; Quiroz y Morgan, 1987; Morgan y Monreal, 1991; Quiroz, 1989).

Cuando recién se abre el primero de estos textos, ya se anuncia:

> *La sistematización ha resultado una expectativa porfiada, terca para reaparecer [...] Entendemos que la base de esta persistencia es la promesa, un tanto indirecta, que presenta la dialéctica, de reunir la teoría con la práctica en*

23 Pablo Latapí -a quien ya cité- cuando confiesa sus objetivos, dice que no le interesan "sistematizaciones que propongan el avance teórico, la generación y acumulación de la experiencia, aunque es obvio (agrega el autor citado) que esta finalidad se relaciona estrechamente con la de facilitar evaluaciones de conjunto, que es la nuestra" (Latapí, 1984; 19-20).

24 El nombre de Sergio Martinic está ligado al CIDE y, en consecuencia, surge en la consideración de otras vertientes de sistematización, además de esta que la traduce como "producción de conocimientos"; sirva este hecho para volver a insistir en que las corrientes se mezclan y que los cuadros limpios buscan indicar énfasis distintos y no posturas limpiamente distintas.

una sola unidad. Bajo el lema "conocer para actuar", las ciencias sociales han insistido en la necesidad de operacionalizar la actividad científica desde el conocimiento hacia la acción. Aunque un recorrido claro, con metodología coherente, en dirección contraria, nunca se ha explicitado; se podría suponer, sin temor a equivocarse que el comportamiento solidario y contradictorio de ambos polos (teoría y acción) también encaminaría a "extraer conocimiento a partir de la experiencia práctica. (Morgan y Quiroz, 1985).

Seis años después, Morgan y Monreal se preguntan ¿por qué es importante sistematizar? y, luego de considerar que aporta a mejorar la propuesta práctica de los profesionales ayudando a superar la repetición mecánica y que permite la comunicación con otras iniciativas, las autoras agregan:

Otro elemento por el cual es importante sistematizar se refiere a la producción misma del conocimiento científico. Los promotores estamos insertos y nos desempeñamos profesionalmente en el ámbito de la vida cotidiana de los sectores populares, allí donde lo general tiene su expresión particular y específica. Este es un nivel aún poco explorado en las ciencias sociales, que han privilegiado el estudio y la investigación de los fenómenos generales, que explican el funcionamiento de la sociedad en su conjunto.

5.2 Iniciamos este recorrido por los objetivos específicos que persigue la sistematización postulando allí una fuente de heterogeneidad dentro de iniciativas caracterizadas por una unidad básica.

A lo largo de esta consideración parece confirmarse que la heterogeneidad entre las distintas definiciones se da en un contexto de coincidencia que resulta más cercano que la simple adhesión a un horizonte epistemológico común.

Pidiéndole prestadas las palabras a Martinic y Walker, es mi opinión que todos coinciden en que se trata de volcar las experiencias en un código o en un lenguaje que permita considerarlas y comunicarlas.

Ahora que, por motivos que se pueden sospechar pero cuya consideración nos llevaría más allá de las intenciones de este documento, hay grupos que especifican el "para que" de este esfuerzo de reinterpretación de la experiencia práctica según las distintas vertientes que hemos considerado en este numeral.

6.OTRA FUENTE DE HETEROGENEIDAD ¿QUÉ SE SISTEMATIZA?

Esta diversidad en la unidad que hemos develado mientras nos ocupábamos de los objetivos que se proponen distintas iniciativas que se reconocen como sistematización, queda más clara cuando la enfocamos ahora a la luz de los variados objetos a los que apuntan los empeños sistematizadores.

6.1. La eclosión de los objetos a los que se dirige la sistematización proviene de la complejidad original de la práctica de educación popular

(o de promoción, o de capacitación...), que incorpora a varios componentes en un mismo esfuerzo.

Sin ánimo de análisis mayor quiero indicar, al menos, tres instancias básicas: la práctica del grupo popular, la práctica de los educadores (o de los profesionales o técnicos) y la relación intencionada entre ambos (el método).

6.2 Si buscamos graficar con trabajos que claramente enfoquen cada uno de los objetos posibles, podría presentarlos así:

a) Entre aquellos que apuntan directamente a privilegiar "la práctica de los educadores" está la búsqueda de

GRÁFICO 2

Podemos entender que la práctica del grupo popular es el momento central que organiza este sistema; podemos pensar que la práctica de los educadores pierde mucho de su sentido si no se define en función de la posibilidad y necesidades que le señala la práctica del grupo popular concreto al que se refiere; igual, podemos opinar que el método deja de ser ritual cuando se define concreta e históricamente como traspaso y comunicación entre un educador y un grupo popular determinados.

Todo esto sería acertado, pero lo que aquí quiero indicar es que las tres instancias que he indicado son distintas, no sólo intelectual o analíticamente separables, sino realmente distintas[23] .

De allí que cada uno se puede constituir, legítimamente, en objeto de sistematización[24].

sistematización del Colectivo de Trabajadores Sociales; la pregunta que titula el libro de Schön, con el cual el Colectivo reconoce tanta afinidad, es, precisamente, cómo piensan en la acción los profesionales, se trata de reflexionar, razonar y mejorar en esa práctica particular, propia de esos sujetos, secundarios pero importantes.

b) Por el contrario, para Mercedes Gagneten la pregunta de la sistematización se centra sobre la práctica de los grupos populares: "Saber es poder,

25 Por eso es que hay un peligro permanente de no-adecuación entre las diversas dinámicas

26 Por eso que me parece muy lúcido que Pablo Latapí -en una cita que he reiterado a lo largo de este trabajo- proponga sus intenciones así: De las diversas acepciones que pueda tener la sistematización, para el propósito de este ensayo nos interesa una que se caracteriza por lo siguiente: a) Dado que el objetivo que perseguimos es establecer una tipología útil para elaborar criterios de evaluación cualitativa, nos interesa la sistematización de conjuntos de proyectos; b) Dada también esta finalidad, la sistematización debe atender a la estrategia metodológica de los proyectos; c) De las diversas finalidades que puede asumir la sistematización, hemos escogido aquella que enfatiza el significado sociopolítico de la educación de adultos. (Latapí,1984:19). Desde allí el autor refuerza su opción resaltando otras posibles que no son su prioridad, aun cuando él las entiende legítimas.

y esta afirmación es una de las razones fundamentales que impregnan la intencionalidad de la sistematización de las prácticas. Que el propio pueblo se reapropie de su saber a través de la reflexión conjunta con el trabajador social de sus formas de vida, organización y alternativas superadoras que vive" (Gagneten, 1987 :9-10). (Cfr. En el mismo sentido, págs. 26,29,32,52). Es por eso que, en el gráfico incluido en la parte 2 de este trabajo, he colocado las propuestas de investigación participativa como antecedente de la perspectiva que representa Mercedes Gagneten: Desde el Simposio de Cartagena, convocado por Orlando Fals Borda a mediados de los 70, se han venido consolidando las formas de investigación que persiguen no tanto los productos de conocimiento para los investigadores, cuanto constituir procesos pedagógicos a través de los cuales los grupos participantes (los antiguos "investigados ") enriquecen y profundizan el conocimiento sobre su propia realidad. Ese es también el sentido que asume el proceso de sistematización en este enfoque.

c) La intención concentrada sobre la relación entre los educadores y los educandos es propia del grupo CIDE. Uno de los textos claves de Juan Eduardo García Huidobro se ocupa, precisamente, de "la relación pedagógica " y buena parte de las sistematizaciones incluidas en el programa CIDE-FLACSO se orientan en este sentido.

d) Existe una cuarta posibilidad lógica: que la sistematización aborde todo el conjunto y que el objeto sea la totalidad del sistema: las prácticas diversas y sus relaciones. No puede escapar que esta empresa es mucho más complicada y requiere de un manejo muy hábil.

Entiendo que esa fue la perspectiva que guió el trabajo de Vera Gianotten y Ton de Wit, en base a una larga práctica en Ayacucho (Gianotten y de Wit, 1987): Si bien todo el esfuerzo, lúcidamente, apunta a centrarse sobre la consolidación de la práctica organizada de los campesinos indígenas, en tomo a ese proceso analiza la adecuación dinámica que fue sufriendo la metodología y los cambios en la organización y en la práctica de los educadores.

6.3. Este ordenamiento diverso que puede asumir la sistematización según se focaliza sobre objetos diversos, merece algunos comentarios que deben ayudar a percibir la heterogeneidad con mayor claridad.

a) Insinué antes, cada uno de estos objetos posibles son legítimos, pero en la medida en que esa decisión marca aquellas que se refieren a otros momentos de una sistematización que se quiere coherente, resulta indispensable que el objeto decidido se explicite en cada caso[25] .

b) Es posible especificar más el objeto al interior de los procesos, siempre complejos, de cada uno de los que aquí he identificado; se puede apuntar al proceso organizativo del grupo popular, o a la adquisición de habilidades técnicas por ese grupo...

27 Lo mismo sucede con los "objetivos". Un solo ejemplo que puede aclarar: si el propósito de la sistematización es ordenar para comparar, (Latapí, Chateau, Cadena) se tiende a trabajar "con conjuntos de proyectos". En cambio, las sistematizaciones que ha impulsado CELATS, con objetivos distintos, son en base experiencias particulares.

c) Porque el referente básico de la sistematización es una sola experiencia compleja pero una, cualquiera sea el objeto que se focalice; éste dice relación a los otros y los arrastra al análisis, aunque en una perspectiva secundaria y subordinada.

Así Latapí, luego de acorralar su objeto con mucha pulcritud y de despachar aquellos otros que no le interesan, concluye: "esas otras están ciertamente relacionadas con las que aquí se adopta, pero implicaría enfoques específicos diferentes" (Latapí, 1984:20).

Por eso Mercedes Gagneten, quien tanto insiste en no "utilizar" a los grupos populares como cantera de información para los "investigadores", señala como una razón importante para sistematizar que "los trabajadores sociales son un "banco desestructurado de datos" en términos de experiencias reiteradamente acumuladas... es por ello necesario buscar métodos de sistematización de estas prácticas, que permitan su colectivización..." (Gagneten, 1987:9).

Es así que en las preocupaciones del grupo CIDE pueden tener cabida, en perfecta continuidad, las reflexiones de García Huidobro en tomo a la "relación pedagógica" y las otras, de Sergio Martinic, sobre el aprender de la práctica.

No deberían entenderse estas consideraciones sobre la fuerza heterogenizadora de los diversos objetos posibles como si éstos vinieran a especificar categorías más gruesas ya determinadas por los objetivos (a la manera de los géneros y las especies). Más bien se trata de dos fuentes de diversificación que se cruzan.

Es así que, tanto CELATS como Gagneten, se ocupan de la generación de conocimientos a partir de la práctica; pero, mientras los primeros enfocan esta tarea sobre la práctica de los educadores, la segunda apunta a la práctica de los grupos populares.

Tanto Martinic como Gagneten se concentran sobre los grupos populares, pero mientras Mercedes persigue que éstos sepan más sobre su realidad, Sergio intenta ilustrar a los educadores sobre "el punto de vista de los participantes". Como vengo afirmando, el esfuerzo de sistematización es una unidad heterogénea que se recorta, se deforma y se mal entiende cuando se la quiere recoger sólo como actividad única o, al contrario, como sumatoria de diversos.

7. ESA CAJA NEGRA QUE LLAMAMOS METODOLOGÍA

Reconocido o no, la metodología de sistematización es el aspecto más débil en muchas de las propuestas.

7.1. Unas veces, llegado a ese punto, se adopta una ingenuidad candorosa que desdice la importancia que inmediatamente antes se ha proclamado para la tarea.

> *No poseemos una formula, ni quisiéramos tenerla si ésta existiese, porque sistematizar las prácticas refiere a creatividad del pensamiento y de la acción"* (Sánchez, 1989: 26).

Otros intentos, llegado el momento de operacionalizar sus propuestas, caen en orientaciones que carecen del necesario rigor para responder a lo que se ha prometido.

Mariluz Morgan y María Luisa Mon-

real indican en detalle un procedimiento para ir acotando un objeto de sistematización y para ir recogiendo la información, pero llegado el momento de proponer qué se hace con todo ese material acumulado salen con una recomendación que a mí me resulta bastante fofa.

Es que esa forma de proceder que recomiendan las autoras -de pretensiones "objetivas"-encamina a que, a lo largo del mismo proceso de práctica, se vayan construyendo las preguntas a las que deberá responder la sistematización (definición del objeto) y, al mismo tiempo, se vaya recogiendo la información que esa práctica nos entrega, así llegaremos a un punto en que, por una parte, tenemos un elenco de preguntas y, por otra, un listado ordenado de datos y rasgos que (aquí está el problema) sólo por casualidad se van a corresponder mutuamente.

¿Cómo emprender una sistematización en que la información permita responder a las preguntas?

Conscientes del problema, las autoras indican acertadamente: "es de suma importancia que al buscar estas respuestas no perdamos nunca el referente de la experiencia, para no terminar respondiendo a las preguntas desde nuestros deseos o sólo de la teoría" (Morgan y Monreal, 1990); de allí que la propuesta indica que "un elemento importante para lograr esto consiste en hacer verificables nuestras preguntas, es decir, operacionalizarlas de manera tal que podamos encontrar en la experiencia (la educación popular) la información necesaria para responderlas" (op. cit.). ¿Cambiar las preguntas?

El ajuste sólo se puede producir por uno de dos caminos: o se consigna la experiencia con acuciosidad propia de un cronista (que es normalmente ajena al profesional práctico), o se adecuan las preguntas a la posibilidad de dar respuesta a partir de la información que se tiene. En la práctica se produce un círculo de mutua adecuación entre objeto y datos, lo que no asegura un avance significativo[26] .

Todo parece indicar hacia las debilidades y oscuridades en los aspectos metodológicos que deberían concretar las propuestas de sistematización.

7.2. En mi opinión, existen dos proposiciones de método que se han elaborado en este espacio de preocupación y que pueden aportar seriamente a las tareas sistematizadoras, siempre que se las manejé con claridad respecto de para qué sirve y para qué no sirve cada una.

Una es aquella orientación que se puede seguir cuando se trata de organizar experiencias diversas según cánones comunes que permiten o facilitan la comunicación y la comparación.

Otra es la propuesta que se ha ido elaborando cuando se persigue la intención de elaborar conocimiento a partir de la práctica.

7.2.1. Ya he anotado que el propó-

28 Sin recaer subrepticiamente al positivismo, quiero destacar que, en la estrategia de investigación, la coherencia entre objeto e información se logra (o se debería lograr) porque las preguntas se levantan a partir de motivaciones teóricas políticas o prácticas y, luego, en un tiempo dos, se busca y se recoge aquella información que permitiría responder a esas preguntas antes definidas. En la generación de hipótesis de trabajo se procede al revés ¿por qué será que algunas experiencias no corresponden a las explicaciones del sentido común?

sito general, al que apunta toda sistematización, y que es el de traducir experiencias singulares que permiten considerarlas por parte de los sistematizadores o por otros.

Evidentemente se trata de un esfuerzo que lleva a una cierta abstracción, un paso de lo estrictamente singular a una consideración más general.

La pregunta siempre será en base a cuáles categorías se abstrae y no existe una respuesta única, ya que las categorías no se validan por sí mismas, sino que su significación -mayor o menor -va a depender de los propósitos de la práctica y de las circunstancias en que se realiza esa práctica.

Creo que en la pequeña historia de la sistematización de experiencias de educación popular, hay tres momentos en esa línea que no deben entenderse como sucesivos ni como ordenados en un rango hacia mayor perfección.

a) Uno es el decidir (y justificar) ciertos elementos importantes en el desarrollo de la práctica y encasillar en cada categoría aquellos pedacitos de propuesta o de informe que expresan la forma singular como se concreta esa categoría en cada práctica particular. Es un reordenamiento de experiencias heterogéneas concretas según criterios abstractos y homogéneos, que permiten comparar, oponer o igualar esa diversidad.

Así fue como Teresa Quiroz trabajó en base a seis experiencias de educación popular entre mujeres, en distintos países, con propósitos diversos y con un objeto de preocupación que en cada caso era variado[27] . Esto es lo que proponen buena parte de los intentos de sistematización, si bien los esquemas que cada uno propone para ordenar analíticamente la información de cada práctica, pueden ser distintos.

Lo que se juega, en cada caso que se propone, es la relevancia de las categorías ordenadoras en relación al objeto que se busca sistematizar (la práctica de los grupos populares, la práctica de los educadores, la relación práctica pedagógica...): de allí que -aunque existen distintas opciones posibles- resulte necesario que, en cada caso, se justifique la opción que se propone y/o se adopte, que la decisión sea razonada y teóricamente respaldada[28] .

a.1) Me parece que en este sentido (un esquema justificado de categorías ordenadoras de prácticas singulares tendiente a la comparación entre ellas), un aporte bien logrado es el que ha presentado Félix Cadena en distintos encuentros en tomo a este tema.

El esquema es el que proponemos en el Gráfico Nº 3.

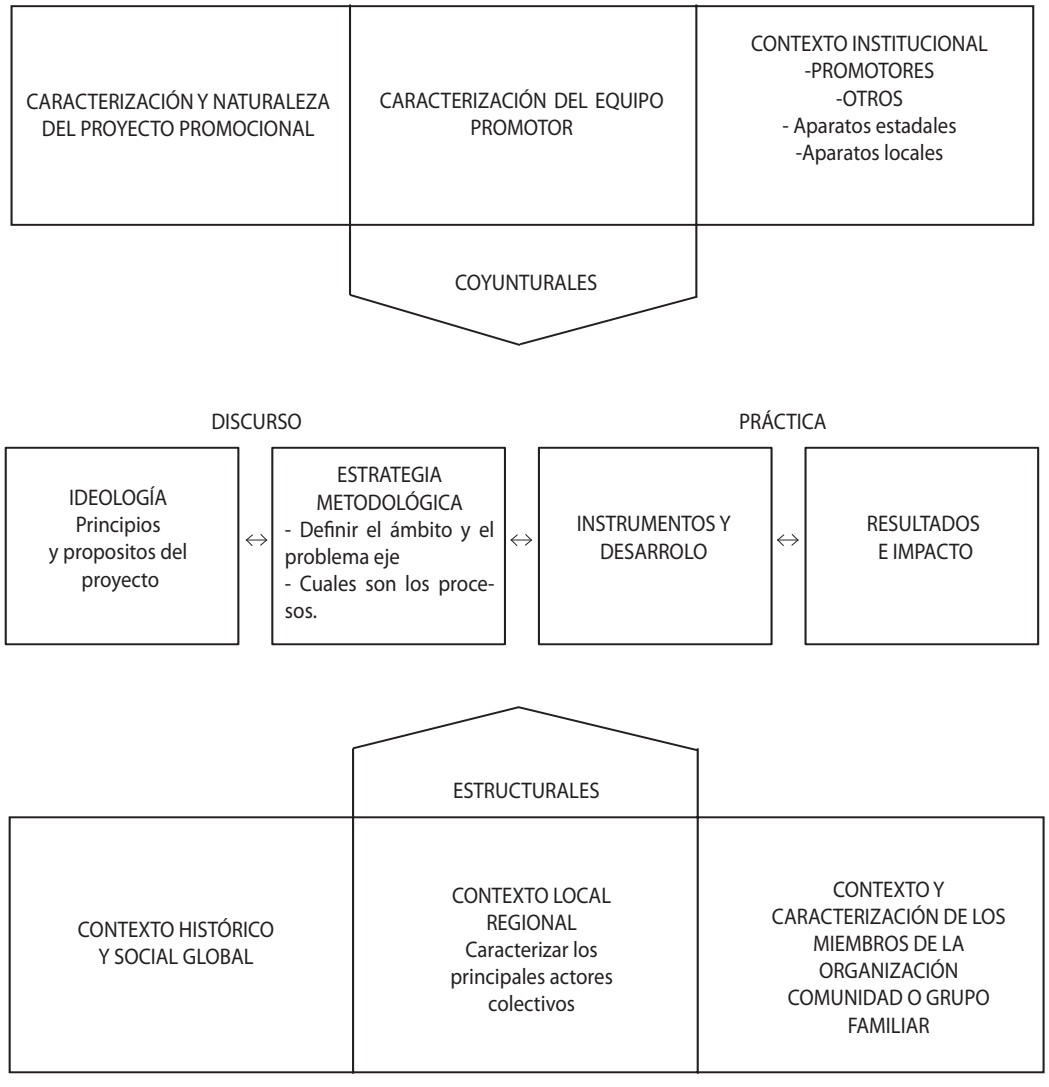
A mí, el esquema que propone Félix Cadena me parece bien logrado por las razones siguientes:

29 Quiroz, Teresa (1991)

30 Explicito esto porque, muchas veces, las categorías ordenadoras parecen desprenderse del sentido común, con lo que la sistematización resbala hacia formas muy acartonadas. Es que el análisis no se puede reducir a la "separación" de las partes porque, en este caso, se pierden las relaciones que son un aspecto constitutivo del todo social.

31 Hay otras propuestas de cuadros ordenadores que, por desagregar en exceso las categorías, resultan exageradamente complicados en el momento de aplicarlos. Para una explicación de la selección y de los contenidos cf. Cadena, 1987, y Cadenas y otros.

GRÁFICO 3



-Se ubica en un tramo de equilibrio sano en cuanto al grado de complejidad en que propone el ordenamiento analítico; sin simplificar exageradamente la esquematización analítica, resulta en una propuesta que se puede manejar con cierta facilidad. Entiendo que este equilibrio resulta porque el esquema proviene desde una cierta reflexión teórica sobre la práctica que permite una selección adecuada de las categorías más relevantes.

-Distingue entre categorías que dicen de la práctica misma y otras, referidas al contexto, que condicionan la práctica.

-Entre las primeras -las que recogen la práctica misma- distingue las

que se refieren al discurso o propuesta y las que ordenan la ejecución misma.

-No descuida las relaciones básicas y, más bien, encamina la posibilidad de una reflexión en términos de contradicciones.

Sin embargo debe quedar muy claro que el esquema en que se traduce la propuesta de Félix es uno entre otros posibles.

Puede resultar que otros esquemas ordenadores de práctica sean más adecuados que éste cuando se trata de comparar prácticas con grupos específicos: mujeres, indígenas, etc.

En esos casos, las variantes adecuadas habrá que fundarlas y justificarlas en un razonamiento teórico ad-hoc que ilumine los rasgos particularizantes de la práctica del grupo en cuestión.

a.2) Un esquema de ordenamiento analítico del tipo de este que propone Félix Cadena, se debe ubicar en una estrategia metodológica que lo completa en base a otros dos momentos, uno previo y otro posterior a la aplicación del esquema.

-Previo, es la consignación de la información sobre el desarrollo de la práctica.

En opinión de todos los estudiosos que han intentado directamente, o han acompañado, esfuerzos de sistematización, resulta muy conveniente -indispensable para algunos- que la práctica se recoja en una suerte de "diario de campo" que se llena a medida que la experiencia se va realizando.

Vale decir que no resulta recomendable el trabajar la sistematización en base a "informes finales" de las prácticas que se arriesgan "a olvidos ya la romantización cultural que la memoria ejerce sobre las percepciones ocurridas" (Gagneten,1987:77)[29] .

Los especialistas se inclinan a recomendar un llenado estructurado del "diario", muy sometido a "lo que va pasando". En la medida en que es absolutamente imposible reseñar "todo lo que sucede", me parece recomendable considerar un primer ordenamiento y selección en función de las categorías amplias que luego se organizarán en el esquema analítico que acabo de reproducir.

-Un tercer momento, posterior a la descripción y al ordenamiento analítico de la práctica según categorías, es el de la interpretación. Se trata ahora de reflexionar en tomo al material ordenado para la comparación y concluir a partir de él.

En la medida en que este momento de conclusión creativa no se propone o no se encauza, la sistematización resulta en una práctica chata; que no

32 Creo que en referencia a este momento se puede leer con provecho lo que propone Mercedes Gagneten en referencia a "Reconstrucción de la práctica" (op. cit.: 69-78). La autora recomienda no ocuparse, en ese momento, de distinguir entre juicios objetivos y elementos de valor, lo cual permite un ejercicio muy suelto y facilitado del "diario de campo" y evita transformarlo en una actividad especializada, paralela y al lado de la práctica. "La reconstrucción espacio-temporal novalorativa no existe..." "La descripción no queda en lo fenoménico, en lo sensible, sino que en su captación reconstruida en la que consciente e inconscientemente se incorpora una visión del mundo, una teoría más o menos sistemática acerca de la sociedad y de los hombres, a partir de la cual se lee la realidad concreta. No se trata, en esta etapa, de desentrañar o hacer conscientes estos elementos ideológicos y teóricos sino, por el contrario, se trata de la entremezcla de lo visto, actuado y pensado, en un solo producto". (op. cit.: 71). Esta fórmula de llenar el "diario de campo" obliga a Gagneten a recomendar un segundo momento, complementario con éste, en que se distinguen y separan las partes de esta materia prima.

va mucho más allá del ordenamiento ingenioso de distintas prácticas de las que se sacan algunas generalizaciones de poca monta.

En la medida en que este momento se emprende desligado de ese encaminamiento que suponen los otros dos eslabones anteriores de la estrategia metodológica, entonces la sistematización se propone como empresa "artística", muy basada en la intuición, pero siempre muy discutible.

Bien encaminada, la interpretación en sistematización es una reflexión fundada —ya recomendada por Weber como una forma de conclusión no mecánica— propia de las ciencias sociales y distinta de esa consecución de resultados propia de las ciencias positivas.

-Por último, quisiera señalar que como una segunda aproximación al cuadro analítico –ordenador que propone Félix Cadena, podría resultar muy enriquecedor el incorporar las categorías conceptualizadas por el equipo de CIDE-FLACSO.

Los conceptos de "proceso eje" y "procesos de apoyo"[30] pueden facilitar mucho la focalización de objetos sistematizables en relación a prácticas que, de suyo, son muy complejas. Por otra parte, los conceptos de "obstáculo" y "facilitador" (referidos al contexto condicionante de la práctica)[31] y los de "aciertos" y "errores" (en relación a la intención que impulsa la práctica misma) , deben agregar mucha riqueza al análisis y, en consecuencia, sugerir pistas a la posterior reflexión.

No estoy proponiendo ningún camino ecléctico, ya que esos conceptos trabajados por el grupo CIDE-FLACSO fueron, desde un principio, incorporados en términos más o menos explícitos en el discurso del CREFAL y el CEESTEM[32] , la tradición de la que brota la propuesta de Cadena.

b) La estrategia metodológica que he venido presentando es la que apunta al trato de un "conjunto de proyectos" que se ordenan con miras a establecer comparaciones entre ellos (Latapí, 1984: 18).

7.2.2 Otra es la manera de proceder que se ha desplegado cuando la intención de la sistematización es, básicamente, la de obtener conocimientos a partir de la práctica.

a) El primer documento que enfrenta este problema y, al mismo tiempo, presenta una propuesta que soluciona las dificultades que el desafío venía tocando, es el que Sergio Martinic y Horacio Walker presentaron en una reunión convocada por CEAAL en Santiago, durante el invierno de 1986 (cfr. Martinic y Walker, 1987).

Si el problema y la aspiración (sacar conocimiento de la práctica) se había levantado antes, el mérito de estos autores ha sido el que ofrecen una operativa de respuesta a través de principios y de método.

La dificultad con que, constantemente, se tropieza la aspiración de sacar conocimientos desde las prácticas singulares, ya era identificada certeramente

33 Cfr. Chateau 1982.

34 Cfr. García Huidobro y Piña, 1984; Martinic, 1984

35 Cfr. Latapí, 1984 y Aguilar y otros, 1982. De hecho, los conceptos de "proyecto" (modo discursivo de anotar y organizar la interpretación de la práctica) y "experiencia" que constituyen otro par conceptual trabajado por el grupo CIDE-FLACSO, ya están explícitos e incorporados en el esquema que propone Félix Cadena.

en las primeras reflexiones de Morgan y Quiroz: desde los antiguos silogismos de Aristóteles, el camino seguro para transitar por la verdad es el lógico-deductivo, que va desde las afirmaciones firmes y generales (premisas) hacia las aplicaciones particulares (conclusiones). Pero aquí se trata de ir al revés.

Lo que hacen Martinic y Walker es negar ese planteo del problema –que lleva hacia un callejón sin salida- y justificar otro planteo en que se encuentra una solución.

Ellos parten de considerar la relación necesaria entre proyecto, experiencia y discurso del proyecto.

> *Llamaremos experiencia al punto de partida de este proceso. Con el término se alude no sólo a la práctica, sino también a los conocimientos y reflexiones que orientan las interacciones que realiza el equipo de trabajo.* (op. cit: 17).

> *Experiencia es distinto de "proyecto" que se refiere a una dimensión de "conocimientos y reflexiones": "el proyecto es la lógica que organiza la intervención en referencia a una situación relevante de la realidad.*

> *El proyecto se organiza según relaciones cuasi-causales; algo así como: si, en tales condiciones, hago esto, es posible que consiga esto otro*[36].

> *A su vez, proyecto no coincide exactamente con "discurso", que es la explicitación de esa lógica, pero con fines particulares que son distintos de "guiar la acción". Así, el discurso puede ser para solicitar apoyo económico o para informar sobre el proyecto a los grupos involucrados; como cada discurso es una particular expresión del proyecto, esos discursos cambian según el interlocutor al que se dirigen* (op. cit: 20).

Como una práctica (singular) está necesariamente articulada con un proyecto (una lógica general) a través de la experiencia[33] , toda actividad intencionada de cambio social compromete y pone en juego una serie de supuestos generales fundados sobre la realidad y sobre las posibilidades de actuar en ella.

b) La propuesta de sistematización de Martinic y Walker comporta tres momentos básicos:

-Se reconstruye el proyecto a partir de los variados discursos (documentos propuesta, diarios de campo, evaluación, informes...), ninguno de los cuales refleja al proyecto de manera directa y transparente.

-En esa lógica se identifican las hipótesis centrales que, en distintos momentos de la misma, articulan racionalmente las actividades que se proponen con los efectos que se esperan.

-La tensión (esperable y normal) entre el proyecto y la práctica, indica hacia ciertos puntos hipotéticos que no están sufi- cientemente poseídos,

36 Tal como lo proponen los autores en el ejemplo que incluye el texto (en un proyecto con indígenas): "La baja producción y rendimiento de trigo impide que la familia obtenga lo necesario para su consumo. Esto se explica por la baja fertilidad del suelo y por el uso generalizado de una semilla que ha perdido la calidad ". "Si se mejora la práctica productiva, aportando abono orgánico como alternativa de fertilización y el uso de otras variedades de semillas, es posible incrementar la producción y el rendimiento del trigo, ampliando las posibilidades de consumo y ahorro familiar".

37 La experiencia sería, entonces, un proceso concreto, en el sentido que le da al concepto Karel Kosic en su clásico Dialéctica de lo Concreto, Grijalbo, México, 1976.

en toda su complejidad y riqueza, por los sujetos de la experiencia.

c) Quiero aprovechar este punto para hacer explícito algo que aparece central en todo intento de conseguir conocimiento a partir de prácticas.

Ninguna propuesta sana en ese sentido postula que el conocimiento surge desde la práctica con la misma naturalidad con que una planta brota desde una semilla sembrada en tierra fértil.

La relación práctica-conocimiento no es lineal, sino que pasa por el trato teórico de esas situaciones prácticas. La práctica no tiene esa fuerza de fecundidad que algunos le quisieran atribuir[34].

O sea, que los tres momentos de Martinic y Walker no entregan, todavía, ningún conocimiento, sino que sólo indican los puntos y los supuestos sobre los cuales es necesario aplicar el ejercicio de la teoría. Esto es propio de las ciencias sociales.

Contra lo que gustaría a un empirismo estrecho, el conocimiento surge más allá del cúmulo de información ordenada; si bien, la adquisición seria de conocimiento social no puede prescindir de una base empírica necesaria. Los datos, recogidos y ordenados con acuciosidad, son indispensables para encaminarse hacia el conocimiento serio de lo social, pero el esfuerzo de "comprensión" sólo se inicia allí.

Se trata de un esfuerzo creativo -con la ayuda insegura pero necesaria de la teoría- y riesgoso que, con cierta razón, Daniela Sánchez califica como "un arte" (ya que no se trata sólo de aplicar una receta) y que Max Weber ha explorado a través del concepto "verstehen" que, por su densidad sugerente, le queda aún estrecha la traducción española de "comprensión"[35].

8. ALGUNAS TAREAS URGENTES PARA LA SISTEMATIZACIÓN EN EL FUTURO PRÓXIMO

8.1 A esta altura, entrando en la década de 1990, la sistematización está dejando de ser afición de algunos y se constituye en una necesidad para que la educación popular siga avanzando.

Por eso es que las exigencias de seriedad para enfrentar esta tarea resultan hoy más urgentes.

Desde hace años, en educación popular se viene hablando de un necesario "salto cualitativo" que supere el carácter "micro" de las experiencias y las proponga en una escala "macro". Entiendo que no se trata -o no sólo se trata, o no fundamentalmente- de que las ONG emprendan acciones de cobertura mayor; se trata -o también se trata- de hacer propuestas que, basadas en la sabiduría acumulada, proyecten e impulsen políticas en la medida en que estas instancias estén sensibles a aceptar tales insinuaciones.

38 De allí que el profesor José Paulo Netto, de la PUC, Sao Paulo, sale al paso de las posiciones más empiricistas cuando previene: "La sistematización de datos (o aspectos, trazos, facetas) pertinentes, constituye un procedimiento previo necesario de la reflexión teórica. Vale decir, los procedimientos sistematizadores, especialmente fundados en la actividad analítica de intelección, configuran un paso preliminar y obligatorio de la elaboración teórica sin confundirse con ella. Netto, J.P. "Notas para Discussão de Sistematizaçao", (mimeo), 1988.

39 Cfr. Weber, M."Economía y Sociedad", Fondo de Cultura Económica, México (5ª. reimpresión) 1891, p. 6-12.

Tomo algunos ejemplos al azar:

-Las experiencias más eficaces con "niñas prostitutas" (y las hay en la vasta gama de la educación popular) han mostrado que hay ciertos lineamientos básicos que orientan un trabajo exitoso.

*En lo posible reanudar lazos afectivos entre la niña y su familia.

*Que las niñas lleven una vida lo más "normal" posible (que asistan a la escuela del barrio, que tengan amigos fuera del "hogar...).

*Prepararlas para el trabajo.

Sin embargo, la política dominante sigue basada en hogares-internados que separan a las niñas del mundo actual y futuro.

-Otro caso. Las experiencias exitosas de "capacitación para el trabajo" han mostrado con claridad que, al menos, se debe cumplir con dos requisitos básicos:

*Preparar trabajadores para los mercados existentes.

*Calificarlos para que se desempeñen bien en las condiciones de capital y tecnología en que les va a corresponder actuar.

Pero las tendencias dominantes siguen preparando gente en la línea de pretendidas habilidades naturales (así los cursos de costura dirigidos a mujeres, que confirman roles tradicionales y encauzan hacia una demanda ya saturada) y según una tecnología que corresponda a la capacidad instalada del centro de capacitación que, muchas veces, no corresponde ni a la tecnología de punta ni a la de los pequeños talleres.

-Otro ejemplo. La preocupante deslegitimación de los partidos políticos y otras instituciones de la democracia que ha estallado este año en Venezuela y en el Perú, pero que expresa procesos en todos nuestros países, tiene que ver con que los partidos y otros aparatos no saben trabajar con la gente; no han reconocido las experiencias básicas acumuladas por la educación popular y nada tiene, entonces, de extraño que esa gente -especialmente los jóvenes, y también las mujeres- se rebelen contra esas escenificaciones, atravesadas de manipulación, que los partidos llaman "participación".

-Pero, todo esto y mucho más, exige que las experiencias de la educación popular se comuniquen ampliamente y, antes, que se vuelquen en un lenguaje que permita comunicarlas hacia circunstancias diversas de las originales.

De ahí la exigencia, hoy, de sistematizar.

8.2 ¿Por qué, entonces, no se sistematiza más? ¿Por qué esa tensión que ya aparecía en la cita inicial de Rosa María Torres?

Hay problemas con la metodología. La polémica entre metodólogos a la que he aludido antes, ha confundido: por una parte, esa disputa por la ortodoxia del término ha desgastado la confianza de los aspirantes a ser simples sistematizadores que no se deciden a quién creerle. Por otra parte, el espíritu polémico ha empujado a presentar las propuestas con un grado de sofisticación

(envueltas en consideraciones epistemológicas) que, muchas veces, las hacen difíciles de digerir.

Tampoco hemos estado libres del vicio del "metodologismo": se ha exagerado en la metodología, presentándola con exigencias de rigor y poca flexibilidad (al estilo positivista) que paraliza a aquellos que se interesan por hacer el esfuerzo.

Creo que nos falta presentar "lineamientos mínimos de métodos"; algo al estilo de lo que entendemos espontáneamente cuando decirnos "investigación social" (nos guste o no lo que aparece ante ese conjuro), que oriente el trabajo de los recién iniciados a una primera "práctica fiscalizadora" que se pueda criticar y de la que los autores empiezan a aprender.

Quiero decir que, ya en este momento, hay más en metodología de sistematización de lo que normalmente manejan los aprendices de sistematizadores.

8.3 Al mismo tiempo, hoy resulta oscura la teoría con la cual debe interactuar la práctica popular para producir una sistematización acertada

Tenemos los amplios paradigmas que están en duda, tenemos algunas recetas que se refieren, básicamente, a la economía (a una economía sin sociedad), tenemos un recetario micro, que no se articula fácil con lo anterior.

Falta la teoría del cambio desde la acción responsable y solidaria de los sujetos sociales, falta algo que llene el vacío que dejó la construcción del proyecto objetivamente imputado a la clase dominada (Lucaks), ¿o será esto una aspiración anacrónica, fuera de lugar?

En todo caso estamos necesitados de una teoría adecuada, que lleve la sistematización un poco más allá de las generalizaciones estadísticas. Esto es algo en lo cual estamos empeñados en la Secretaría General de CEAAL.

8.4 Por último hay que entender que la sistematización no es un invento sofisticado de un grupo pretencioso en el campo de la educación popular

Lo que expresa la intención es una práctica muy corriente en el campo de las ciencias más duras. Mucho de lo que se hace en epidemiología no pasa de ser sistematización (que en base a la observación de un número limitado de casos, un par de médicos estiman que existe una correlación entre ciertos hábitos y determinada enfermedad).

Así es como surgen las hipótesis -algo más serias que las opiniones- que orientan hacia una investigación profunda.

Es esa práctica la que se viene intentando ordenar desde hace unos diez años en relación a la educación popular y que, hoy, queremos hacer avanzar.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, G. y otros. *La Educación no Formal en México: Un Análisis de sus Metodologías,* Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo (CEESTEM). México. 1982.

Cómo Entendemos la Sistematización desde una Concepción Metodológica Dialéctica? Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC). Guadalajara. 1991.

Cadena, F. *La Sistematización como*

Creación de Saber de Liberación, AIPE-CEAAL. La Paz, 1987.

Cadena, F. y otros. *La Sistematización de Proyectos de Educación popular*, CEAAL. Santiago, 1987.

CEAAL-CODEHUCA. *II Jornada de Sistematización*, Secretaria de Educación de CODEHUCA. San José de Costa Rica, 1990.

Céspedes, E. y otros. *Investigación y Evaluación de Experiencias Innovadoras en Educación de Adultos en México,* Centroamérica y El Caribe, ILPEC. San José de Costa Rica, 1981.

CIDE-FLACSO. *Seminario Sistematización de Experiencias de Educación Popular (Informe Final)*. Santiago, 1984.

Colectivo de Trabajadores Sociales. *Apuntes para el Trabajo Social*, N° 16 (Primer Semestre). Santiago de Chile, 1989.

Costa, B. "Para Analizar una Pratica de Educaçao Popular", en *Cuadernos de Educaçao Popular*, N° 1. Editora Voces / Nova. Río de Janeiro. 1984.

Chateau, J. *Sobre la Sistematización de Experiencias de Acción Social.* Presentación de una Metodología, FLACSO. Santiago de Chile, 1982.

_____*La Evaluación como Medio de Conocimiento de los Sectores Populares: Necesidad y Posibilidad*, FLACSO. Santiago, 1983.

Del Río, M. Fernández y P. Latapí. "La Sistematización de Proyectos de Educación no Formal en América Latina", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,* Centro de Estudios Ecuménicos. México 1982.

Demo, P. *Avaliação Cualitativa*, Cortéz Editora / Autores Asociados. Sao Paulo, 1987.

Escobar, M. "Sistematización de una Experiencia de Educación Popular en Salud", en *Morgan*, M.L. y otros (editores), Sistematización, propuesta metodológica y dos experiencias: Perú y Colombia, CELATS. Lima, 1991.

Gagneten, M. M. *La Sistematización de la Práctica,* Ed. Humánitas. Buenos Aires. 1987.

Gajardo, M. "Evolución, Situación Actual y Perspectivas de las Estrategias de Investigación Acción Participativa en América Latina", en Gajardo, M. (editora), Teoría y Práctica de la Educación Popular ", I.D.R.C. Ottawa, 1982.

Huidobro, J.E. *Aportes para el Análisis de las Experiencias No Formales de Educación de Adultos*, UNESCO-OREALC. Santiago de Chile, 1980.

García Huidobro, J.E. y C. Piña. *Obstáculos, Facilitadotes, Aciertos y Errores: Comentarios a la Marcha de los Proyectos*, CIDE-FLACSO. Santiago de Chile, 1984.

Gianotten, V. y Tom de UIT. *Organización Campesina: El Objetivo Político de la Educación Popular y de la Investigación Participativa*, Tarea. Lima, 1987.

Ibáñez, A. "La Dialéctica en la Sistematización de Experiencias", en *Revista Tarea,* N° 27. Lima, 1991.

Jara, O. “La evaluación y la sistematización”, en *La Sistematización en los proyectos de Educación Popular*. Editorial Dimensión Educativa. Bogotá, 1989.

Latapí, P. *Tendencias de la Educación de Adultos en América Latina,* CREFAL-UNESCO OREALC. México, 1984.

Martinic, S. *Algunas categorías para la Sistematización,* CIDE. Santiago de Chile, 1984.

_____*La Reflexión Metodológica en el Proceso de Sistematización*, CIDE. Santiago de Chile, 1985.

Martinic, S. y H. Walker. "La Reflexión Metodológica en el Proceso de Sistematización de Experiencias de Educación Popular", en Cadena, F. y otros, La sistematización en los proyectos de educación popular, CEAAL. Santiago de Chile, 1987.

Morgan M. y T. Quiroz “Acerca de la Sistematización”, en *La sistematización de la práctica: Cinco experiencias con sectores populares*, CELATS. Lima, 1985.

Morgan, M.L. y otros (editores). *Sistematización, propuesta metodológica y dos experiencias: Perú y Colombia,* CELATS. Lima, 1991.

Morgan, M. y M.L. Monreal. “Propuestas de Lineamientos Metodológicos para la Sistematización de Experiencias en Trabajo Social”, en Morgan, M.L. y otros (editores). Sistematización, propuesta metodológica y dos experiencias: Perú y Colombia, CELATS. Lima, 1991.

Quiróz, T. “La sistematización: Un intento de operacionalización”, en Revista *El Canelo*, N° 12. Santiago de Chile, 1989.

_____*Análisis de experiencias de sistematización, Red de Educación Popular entre Mujeres,* CEAAL, (Mimeo). Santiago de Chile, 1991.

Quiróz, T. y M. Morgan. *“La Sistematización, un Intento Conceptual y una Propuesta de Operacionalización”*, en La Sistematización y el Trabajo Social, CELATS, Lima. 1987.

Sánchez, D. “Sistematizar es un verbo que se conjuga en la acción", en Colectivo de Trabajadores Sociales. Santiago de Chile, 1989.

Schön, D. *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Ed. Harper. Nueva Cork, 1983.

Taller Permanente de Sistematización CEAAL-Perú. *La sistematización de experiencias, una aproximación metodológica*, (mimeo). Lima, 1991.

Yopo, B. *Hacia la sistematización de una metodología de participación, (mimeo*). UNICEF, México, 1983.

CEAAL. *Desde adentro: La educación popular vista por sus practicantes*. Santiago de Chile, 1990.

* Sociólogo chileno, Magíster en Políticas Sociales y Gestión Local por la Universidad Arcis de Chile, en la cual se desempeña actualmente como docente. En el pasado colaboró estrechamente tanto con el Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS) como con el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), organizaciones bajo cuyos sellos editoriales publicó varias obras, entra las cuales se encuentra la que Diálogo de Saberes reedita en el presente número, con autorización del CEAAL.

DIÁLOGO DE SABERES Nº 3 septiembre-diciembre/ 2009 Caracas/pp. 104-117

PERSPECTIVAS

LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN SISTEMATIZACIÓN[1]

María Mercedes Barnechea, Estela González María de la Luz Morgan*

PRESENTACIÓN

Esta ponencia es producto colectivo del Taller Permanente de Sistematización (TPS), que se formó en el Perú a mediados de 1988. Desde sus inicios, nuestro trabajo se ha centrado en el apoyo a procesos de sistematización mediante formación y asesoría a quines los realizan. Las reflexiones que hemos venido desarrollando se alimentan tanto de esta práctica como de la búsqueda teórica, y eso les da un carácter particular: son las preguntas que nos plantea la práctica las que nos han llevado a elaborar propuestas metodológicas y, a la vez, a profundizar en la reflexión teórica sobre esta particular manera de producir conocimientos.

Este documento empezará dando cuenta de nuestras búsquedas teóricas y epistemológicas, que de ninguna manera sentimos acabadas, sino en permanente elaboración. En un segundo momento presentaremos nuestros avances con relación a una propuesta de método de sistematización, que continuamos validando en la práctica, y que se va enriqueciendo tanto con lo que aprendemos en ella como con la teoría.

Somos conscientes de la magnitud de la tarea, en particular en un momento de cuestionamientos especialmente profundos, tanto en lo que se refiere a los fundamentos del pensamiento moderno como a las apuestas éticas y políticas de las prácticas que sustentan los procesos de sistematización.Son muchas más las preguntas que seguimos planteándonos que las respuestas que hemos encontrado; lo que aquí presentamos es el estado actual de nuestra reflexión.

1 Ponencia presentada al Seminario Latinoamericano de Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana en América Latina. Medellín, Colombia, 11 al 14 de agosto de 1998. Trabajo publicado originalmente en la revista La Piragua, N° 16 (1999). Reimpreso con permiso del CEAAL.

ALGUNAS ACLARACIONES PREVIAS

En la medida que existen diversas formas de entender la sistematización de experiencias, es importante comenzar presentando brevemente la manera en que la concebimos en el TPS, ya que es desde allí que se generan nuestras prácticas y reflexiones. Entendemos a la sistematización como un *proceso permanente y acumulativo de producción de conocimientos a partir de las experiencias de intervención en una realidad social* (Barnechea, González y Morgan, 1992: 11).

Ello alude a un tipo particular de intervención, aquélla que se realiza en la promoción y la educación popular, articulándose con sectores populares y buscando transformar la realidad. Las personas con quienes hemos venido trabajando y a quienes nos dirigimos fundamentalmente -los sistematizadores potenciales- son quienes participan en proyectos de intervención en la realidad con una intencionalidad de transformación. Se trata principalmente, aunque no exclusivamente, de promotores y educadores populares, que podrían identificarse con aquéllos a quienes Donald Schön (1983) denomina 'profesionales de la acción'.

NUESTRAS BÚSQUEDAS TEÓRICAS Y EPISTEMOLÓGICAS

Como ya hemos dicho, los procesos de sistematización en que hemos participado nos han ido generando preguntas y procesos de reflexión, alimentados tanto por nuestras lecturas como por lo que hemos ido aprendiendo en la práctica misma. Los elementos centrales de nuestra reflexión actual podrían sintetizarse como sigue.

1. Nuestro punto de partida es una concepción del mundo dialéctica. Hablamos de 'concepción del mundo' (o filosofía) en el mismo sentido que lo plantea Oscar Jara (1994: 55), como una "manera de concebir la realidad, de aproximarse a ella para conocerla y de actuar sobre ella para transformarla".

1.1 En consonancia con Jara (1994, 55-56) son tres los elementos centrales que rescatamos de la dialéctica, por parecernos fundamentales para pensar la sistematización de experiencias:

- La concepción de la realidad como una totalidad, como un todo integrado cuyas partes no pueden entenderse aisladamente, sino en su relación con el conjunto; ni la totalidad es comprensible sin considerar sus partes, ni las partes lo son sin entenderlas como formando parte del todo.

- La concepción de la realidad como un proceso histórico, es decir, como creación humana, como producto y construcción nuestra.

- La concepción de la realidad en permanente movimiento; el cambio se produce desde dentro de la realidad misma, debido a las contradicciones (tensiones) entre los elementos que la constituyen, que los va modificando y, a la vez, alterando sus relaciones y confrontaciones con los demás elementos.

1.2. De esta concepción del mundo se desprenden algunas proposiciones de especial importancia para el tipo de producción de conocimientos que nos interesa en la sistematización:

- Somos parte de la realidad que queremos conocer. En consecuencia, no es posible plantearse ante ella de manera objetiva o neutra. A la vez, se descarta totalmente la posibilidad de estudiar los fenómenos sociales como si fueran hechos naturales.

- Somos sujetos que participamos en la construcción de la historia. Somos protagonistas y, por lo tanto, responsables de su devenir[2] . Esto significa que debemos ser conscientes de que todo lo que hagamos contribuye al movimiento de la historia en una u otra dirección.

- La teoría y la práctica, lo objetivo y lo subjetivo (entre otros) son polos contradictorios de la realidad. Es importante entender, sin embargo, que al hablar de contradicción asumimos que entre los polos hay relaciones de tensión y lucha, que son opuestos, pero que la resolución de esa tensión no se logra mediante la desaparición de uno de ellos, sino mediante una síntesis que da lugar a nuevas tensiones. La desaparición de un polo llevaría consigo el fin del otro y el cese, en consecuencia, del movimiento.

1.3. La concepción del mundo (o filosofía) dialéctica nos ha sido de gran utilidad al pensar en la sistematización ya que ésta busca conocer las prácticas de intervención en la realidad. En ellas es totalmente evidente y visible que somos actores de esas prácticas, que formamos parte de lo que queremos conocer y que desarrollamos ahí una acción intencionada que busca la transformación. Igualmente, es muy fácil percibir que los procesos son totalidades compuestas de elementos que se relacionan entre sí y se influyen mutuamente y que, a la vez, forman parte de totalidades mayores.

2. Al concebir a la sistematización como un proceso de producción de conocimientos sobre la práctica, se asume:

- La unidad entre el sujeto y el objeto de conocimiento: quien sistematiza pretende producir conocimiento sobre su propia práctica, es decir, sobre sí mismo y su acción en el mundo que transforma a su entorno y, a la vez, lo transforma a él mismo.

En la sistematización [...] el respaldo no está en la teoría, sino en la práctica. Por su vocación hacia la acción, los conocimientos rigurosos en sistematización son aquéllos que están fundamentados en ella y que a la vez, sirven para hacer mejor las cosas. Los conocimientos producidos mediante la sistematización se validan o verifican en la práctica, no por su relación con la teoría.

- La unidad entre el que sabe y el que actúa: quien sistematiza no busca sólo saber más sobre algo, sino ante todo, ser y hacer mejor; el saber está al servicio del hacer. Pero no nos referimos a un "hacer" estrictamente tecnológico (equivalente al "know-how"); un mejor hacer sólo es posible gracias a un mejor comprender, y esto incluye no sólo aquello sobre lo cual se interviene directamente, sino también los objetivos de esa intervención, incluyendo los de largo plazo. Es decir, se trata de que quien sistematiza haga explícito y se cuestione el sentido de su acción, la coherencia entre ésta y

sus intenciones, que se pregunte sobre la direccionalidad de su actuar.

Estas bases epistemológicas cuestionan profundamente algunos de los fundamentos centrales de la concepción moderna del conocimiento y a la vez, obligan a replantearse las nociones de objetividad y de rigor científico.

Si el sujeto y el objeto del conocimiento son el mismo, la objetividad, tal como se la ha entendido, deja de ser posible. De otro lado, en la intervención no sólo están involucradas dimensiones objetivas; no se trata de un experimento científico, sino de una apuesta por la transformación social. Esto siempre incluye compromisos ideológicos y afectivos; la subjetividad juega un importante papel en toda acción de promoción o educación popular.

El cuestionamiento al rigor científico desde la sistematización alude, por un lado, al proceso mismo de producción de conocimientos, al grado en que éste respeta y se adecua a los procedimientos aceptados y aceptables mediante los cuales la ciencia "oficial" produce conocimientos. Por ser su objeto la práctica, y por ser el sujeto -el sistematizador- un profesional de la acción, quienes venimos trabajando este tema nos hemos visto obligados a buscar nuevas formas de producir conocimientos, a "liberamos" de los marcos y exigencias de la investigación. Ello nos saca también del marco del rigor, pero nos plantea el serio riesgo del "todo vale": ¿a qué le podemos llamar sistematización y a qué no? ¿debe la sistematización atenerse a un método? ¿cómo distinguir un proceso que produce conocimiento nuevo de otro que sólo repite lo que ya todos saben? ¿cómo identificar el tipo de conocimiento producido y el rigor que es posible exigirle?

Pero el rigor también tiene que ver con el "respaldo" o fundamentación del conocimiento producido. En la investigación éste reposa en gran medida en su consistencia con las comentes teóricas en las que se basa. En la sistematización, en cambio, el respaldo no está en la teoría, sino en la práctica. Por su vocación hacia la acción, los conocimientos rigurosos en sistematización son aquéllos que están fundamentados en ella y que a la vez, sirven para hacer mejor las cosas. Los conocimientos producidos mediante la sistematización se validan o verifican en la práctica, no por su relación con la teoría. Una sistematización debiera dar lugar a propuestas que orienten nuevas acciones, y su validez sólo podrá comprobarse al ponerlas en práctica. Es decir, los conocimientos producidos en la sistematización se verifican ("hacen verdad") directamente en la práctica. La teoría es sólo uno de los insumos de esas propuestas.

3. Los profundos cuestionamientos que, desde esta perspectiva le plantea la sistematización a la concepción clásica del conocimiento, nos han llevado a explorar otras pistas para encontrar respuestas a dos preguntas centrales: cómo se conoce en la práctica y la relación entre los dos polos dialécticamente contradictorios teoría-práctica. En esa búsqueda hemos llegado a las corrientes de pensamiento sobre la epistemología de la práctica y el conocimiento práctico[37]: que nos han

2 Hemos trabajado fundamentalmente los textos de D. Schön (1983), J. Elliot (1990), R. Usher e I. Bryant (1992). Un mayor desarrollo de este tema se encuentra

resultado muy iluminativas. Los principales planteamientos que hemos rescatado de estas corrientes son:

3.1. La teoría está en la práctica: toda acción intencionada se basa en conocimientos, que se expresan en ella, dándole sentido y significado a lo que se hace.

> *Todas las acciones, puesto que suponen intenciones, se hallan situadas dentro de marcos o paradigmas conceptuales que dependen de la vida social (...) Esto implica que la 'teoría' no es algo que se aplique 'mecánicamente" a la práctica, sino que está ya presente en ésta de modo que sin ella, la práctica no sería tal sino simple conducta fortuita. (Usher y Bryant, 1992: 85-86)*

Esto nos lleva a pensar la práctica como una hipótesis de acción[3]. Para Martinic los proyectos de educación popular fundamentan su acción en una lectura de la realidad a través de la cual se llega a constataciones e interpretaciones que permiten comprenderla, así como a ubicar y distinguir los problemas a enfrentar mediante la intervención. Los proyectos se basan en el supuesto de que, si no se enfrentan los problemas identificados, se seguirá reproduciendo la situación; ello, a su vez, se sustenta en la convicción de que es posible alterar ese curso. El quiebre de dicho movimiento se produce por la intervención del proyecto, propiciando acciones y generando interacciones. La nueva trayectoria producida por la intervención lleva a la transformación del problema, dando cuenta de la intencionalidad del proyecto.

La hipótesis de acción expresa el conocimiento con que se cuenta antes de la acción. La intervención produce:

- Cambios en la realidad por efecto de los procesos generados; ello plantea la exigencia permanente de seguir conociendo, ya que se trata de una realidad en constante cambio y sobre la cual continuamos interviniendo.

- Un nuevo tipo de conocimiento de la realidad, diferente al que se obtendría mediante la investigación y que sólo puede ser adquirido en y gracias a la intervención.

Estos nuevos conocimientos llevan a cambios en la acción; es por ello que la ejecución de un proyecto nunca es igual al plan inicial que da cuenta de la hipótesis de acción. Tras todo cambio en la práctica se 'ocultan' nuevos conocimientos, que sin embargo no siempre son conscientes para quienes están desarrollando la intervención.

3.2. Los nuevos conocimientos producidos en la práctica tienen características particulares, que los hacen diferentes a aquéllos que podrían generarse mediante otros procesos. Es por ello que los autores que hemos revisado los denominan 'conocimiento práctico'. Sus principales características son:

- Su validez está determinada por su éxito para enfrentar situaciones u orientar acciones que permitan el logro de los objetivos que se busca mediante la intervención

- Son situacionales a diferencia del

en Barnechea, González y Morgan (1994) y en Morgan (1997).

3 Esta idea fue desarrollada inicialmente por Sergio Martinic (1987).

conocimiento teórico, que tiende a la generalización. El conocimiento práctico busca explicar situaciones concretas para orientar la acción.

- El "práctico" busca conocimientos cuando la acción se lo pide; es entonces que puede recurrir a la teoría, pero no como un modelo total, sino usando 'fragmentos' de conocimiento relevantes para comprender mejor una situación y actuar sobre ella.

Son estas características del conocimiento práctico las que nos han brindado cierta orientación ante los cuestionamientos vinculados a la rigurosidad en los procesos de sistematización. El reto está en conseguir que estos procesos permitan comprender -y explicar- las situaciones enfrentadas en la práctica y produzcan conocimientos que orienten adecuadamente la acción futura, recurriendo a la teoría como un 'instrumento' que aporte a esta comprensión y explicación.

...el conocimiento práctico se caracteriza por ser situacional y estar orientado a la acción. Está constituido por el conjunto de conocimientos de que el profesional dispone o al que recurre para informar y orientar su intervención.

En síntesis, el conocimiento práctico se caracteriza por ser situacional y estar orientado a la acción. Está constituido por el conjunto de conocimientos de que el profesional dispone o al que recurre para informar y orientar su intervención.

3.3. El agente principal del proceso de sistematización es quien desarrolla la práctica y produce conocimientos sobre ella, al que hemos denominado, siguiendo a Schön[38], 'profesional de la acción'. Este autor es uno de los que más ha reflexionado sobre la 'epistemología de la práctica', la manera en que estos profesionales producen conocimientos. Según Schön , ellos deben realizar una serie de razonamientos que les permiten transitar desde una visión confusa de la-compleja realidad en que deben intervenir, a definir problemas y cursos de acción. Los efectos de su actuación en los problemas los hacen persistir o modificar sus acciones. En este proceso, los profesionales están produciendo conocimientos que se van acumulando y les sirven para actuar ante nuevos problemas.

Pero ello no sucede de manera sucesiva -primero conozco, luego actúo- sino simultánea, a través de procesos mediante los cuales los profesionales van conociendo al actuar, y reformulando su acción a partir de esta mejor comprensión. Para poder construir problemas a partir de los fenómenos confusos, complejos y cambiantes que percibe inicialmente en la realidad, el profesional debe realizar un trabajo intelectual que se sustenta en sus supuestos (teóricos, ideológicos, producto de su experiencia previa, etc.) y que le permite encontrarle sentido a las situaciones que se le presentan. Para Schön (1989) los pasos o momentos de este proceso son:

- primero, el profesional identifica la situación problemática y le pone un nombre;

4 Cfr. Schön, 1989.

- luego explora y define qué la hace problemática, qué le da el carácter de tal;

- a continuación, postula las causas de ese problema;

- ello le permite especificar qué quiere -y puede- cambiar en la situación;

- finalmente, postula qué acciones podrían modificarla.

Como se puede apreciar, lo que el profesional de la acción realiza es un proceso intelectual de construcción de hipótesis de acción. A partir de su lectura de la realidad identifica problemas, define objetivos y las estrategias que le permitirán alcanzarlos. Esto sucede a diversas escalas: desde el más pequeño problema cotidiano hasta las grandes apuestas de largo plazo. En una perspectiva dialéctica, estas 'escalas' están profundamente relacionadas; cada problema constituye una totalidad dentro de totalidades mayores. En ese sentido, debiera haber coherencia -y uno de los retos de la sistematización es asegurarse de ello- entre las diversas hipótesis de acción, cualquiera sea su envergadura. Este aspecto alude a lo ético y lo político, es decir, al sentido de nuestra acción en el mundo. Un profesional reflexivo debe revisar y cuestionarse con relación a la manera en que identifica problemas, se formula objetivos y define estrategias, para asegurarse de que haya coherencia entre su discurso de transformación y sus acciones concretas.

La verificación de sus hipótesis de acción al llevarlas a la práctica, hace que el profesional las reformule a partir de nuevos procesos mentales que incorporan los conocimientos adquiridos en la acción a aquellos con que ya contaba. Es un proceso permanente, que desarrollan los 'profesionales reflexivos[5] manera constante y por lo general sin darse cuenta de los complejos procesos intelectuales que realizan.

Para plantearse y comprender los problemas, el profesional reflexivo debe explicitar conocimientos con que cuenta, que son los que le permiten ordenar la realidad y construir los problemas que enfrentará. A partir de ello, define una acción, cuyos efectos retroinforman al conocimiento previo y lo modifican. Es a este proceso de explicitación de los conocimientos presentes en la práctica o 'teoría no formal', al que Usher y Bryant (1992) denominan 'teorización'.

La sistematización surge como un intento de brindarle al profesional una orientación; para ello, busca que el conocimiento producido en la práctica transite desde un saber aislado y privado a conocimientos organizados y socializables.

En la medida que estos procesos ocurren de manera cotidiana en la vida del profesional de la acción, éste muchas veces no es consciente de lo

5 Schön (y nosotras con él) distingue al profesional reflexivo, al "artista" de la acción, de aquél que repite mecánicamente lo que antes le resultó bien y achaca a factores externos los posibles fracasos. Este último encarnaría al profesional al que Oscar Jara hace decir: 'tengo un año de experiencia y 10 de repetición'.

nuevo que va aprendiendo. La dinámica de la práctica, sus exigencias y demandas de constante respuesta a situaciones nuevas, no le permiten darse un tiempo para revisar su acción y lo que ha aprendido en ella, y para consolidar un nuevo cuerpo de conocimientos integrado y coherente. La sistematización surge como un intento de brindarle al profesional una orientación; para ello, busca que el conocimiento producido en la práctica transite desde un saber aislado y privado a conocimientos organizados y socializables.

LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN SISTEMATIZACIÓN

Como acabamos de señalar, la sistematización debiera ser un instrumento que le facilite al profesional de la acción la organización de los conocimientos producidos durante la práctica, su contrastación con lo que sabía de antemano y con el conocimiento acumulado (la teoría), y la producción de lecciones y aprendizajes útiles para orientar nuevas prácticas. Hemos dicho también que la práctica "oculta" los conocimientos que le dan sentido y la explican. En esa medida, la sistematización es un proceso que se realiza reflexionando sobre la práctica y buscando extraer de ella (explicitar) los conocimientos en que se ha sustentado, así como aquéllos producidos durante la acción. Es decir, la sistematización busca sacar a la luz la teoría que está en la práctica.

Como todo proceso sistemático de producción de conocimientos, la sistematización de experiencias requiere que, quienes la desarrollen cuenten con un método, entendido como una orientación que les señale y facilite el camino. Los conocimientos no "emanan" de la práctica de manera espontánea, deben ser extraídos a través de procesos de análisis e interpretación que los profesionales de la acción no están acostumbrados a realizar de manera consciente. Sin embargo, es importante concebir al método como un instrumento cuyo sentido es facilitar el proceso, y no como un fin en sí mismo como un recetario. La producción de conocimientos tiene mucho de creación, de arte; el sistematizador debiera ser capaz de dejar volar su imaginación, de relacionarse con el método de manera libre y creativa, para así sacarle el máximo partido y no amarrarse a una camisa de fuerza.

La propuesta de método de sistematización que venimos desarrollando en el TPS se organiza en una serie de momentos que, sin ser estrictamente sucesivos en términos cronológicos (muchas veces se va y viene en ellos), dan cuenta de una lógica de 'procesamiento' de la práctica para extraer de ella los conocimientos que oculta. Resumiremos a continuación dichos momentos, intentando mostrar esa lógica, así como el tipo de procesos mentales que realizan quienes están sistematizando.

1. Un primer momento, que se constituye en el punto de partida indispensable para todo proceso de sistematización es la unificación de criterios con relación a la manera en que se la concibe y lo que se espera lograr con ella. En nuestra experiencia hemos identificado cuatro intereses principales que manifiestan quienes

6 Evidentemente, estos intereses casi nunca se dena en estado puro, sino en múltiples y diversas combinaciones

quieren sistematizar[6]:

- producir conocimientos sobre la práctica;

- ordenar la práctica de manera de estar en condiciones de dar cuenta de ella;

- verificar la práctica, es decir, confirmar, mediante una sustentación, lo que en ella se aprendió;

- legitimar o validar una opción metodológica.

Si bien nosotros nos identificamos más plenamente con la primera formulación, somos conscientes de que, mediante la sistematización, también es posible satisfacer las demás, aunque adaptando la propuesta de método a cada una de ellas o a la combinación deseada. Sin embargo, es indispensable que quienes van a participar en el proceso de sistematización expliciten sus intereses, los debatan y negocien, de manera de llegar a acuerdos que permitan que todos los involucrados tengan claro qué van a hacer, para qué, cuál es el producto que esperan lograr y cuál será su utilidad. Ello es especialmente importante dado que la sistematización, como la intervención, es una actividad colectiva; un ejercicio individual empobrece las posibilidades de producción de conocimientos en la medida que reduce a la mirada de un actor lo que fue un proceso complejo y multidimensional. Esta unificación de criterios incluye la definición de los procedimientos que se usarán para realizar la sistematización, así como la apropiación, de parte de los sistematizadores, de algunas herramientas básicas que permitirán desarrollarla.

Todo esto suele necesitar de un apoyo externo, en la medida que el interés inicial y primario por sistematizar muchas veces carece de contenidos claros, expresando más bien la preocupación por la "pérdida" de la experiencia acumulada, de la riqueza de lo que se ha ido aprendiendo en la práctica. En ese sentido, el interés por la comunicación está siempre presente, y es muy conveniente que se explicite desde este momento inicial del proceso de sistematización, negociando y definiendo las características del producto esperado y de sus destinatarios, así como las modalidades de difusión que se usarán.

2. Un segundo momento, que se basa en el anterior, es la definición de la imagen-objetivo de la sistematización. Hay que aclarar, sin embargo, que en muchas ocasiones recién aquí se terminan de unificar los criterios sobre el proceso que se iniciará y a veces, incluso más adelante. Es por ello que insistimos en que estos momentos no son necesariamente sucesivos en el tiempo.

Es ahora que se define con precisión qué se va a sistematizar. Esto significa construir un primer ordenamiento de la experiencia, una primera mirada que la extrae del campo de la vivencia para trasladarla al campo del conocimiento. La experiencia siempre se presenta inicialmente de manera confusa. Quienes han participado en ella muchas veces no están en condiciones de comprender exactamente

7 Cuando hablamos de experiencia nos referimos a lo vivido, a lo realmente sucedido. Distinguimos experiencia de proyecto, en la medida que éste expresa La propuesta intencionada de un actor, mientras la experiencia da cuenta de la interrelación de diversos actores -e intereses- en un contexto dado.

lo que sucedió durante su curso, ni las causas por las cuales pasó así. En esa medida, les es muy difícil relatarla ordenadamente. Menos aún están en condiciones de dar cuenta de los aprendizajes obtenidos de manera organizada y, especialmente, de fundamentarlos.

Trasladar la experiencia del campo de la vivencia al campo del conocimiento requiere que quienes van a sistematizar definan qué quieren saber sobre ella. Aunque parece sencillo, identificar los conocimientos que se espera obtener mediante la sistematización no es tarea fácil, precisamente porque requiere el desarrollo de complejos procesos mentales.

Un instrumento que ha probado su utilidad para facilitar este traslado es el diseño de un proyecto de sistematización. A través de sucesivas aproximaciones, quienes van a sistematizar realizan los siguientes procesos:

- Un primer ordenamiento de aquello que se quiere sistematizar; por lo general se empieza relatando el proyecto en su conjunto, para luego identificar algún aspecto o dimensión en el que interesa centrarse;

- La selección de un tema o eje que da cuenta de aquello que se busca conocer;

- El cuestionamiento o formulación de una pregunta que expresa lo más claramente posible qué se quiere conocer con relación al tema y a la dimensión de la experiencia vivida que se ha elegido.

En la pregunta-eje está la clave del proceso de producción de conocimientos: sólo si se la ha formulado la sistematización logra producir algo nuevo y superar lo ya sabido. Su definición muestra que la experiencia ha transitado exitosamente desde la vivencia al campo del conocimiento.

Este momento del proceso también es complejo porque requiere realizar una primera identificación de los elementos que conforman la experiencia. Es necesario dividir la totalidad, sin perder de vista que la dimensión elegida forma parte de ella y que no se la podría comprender cabalmente sin referirla al conjunto. En ese sentido, el diseño del proyecto permite explicitar las complejidades tanto de la experiencia como de su sistematización:

- las relaciones entre la totalidad y el aspecto seleccionado lo que incluye los sentidos últimos de la acción, los objetivos e intencionalidades que se buscaba alcanzar con la intervención concreta y su coherencia con las apuestas éticas y políticas;

- las relaciones entre la racionalidad de los sistematizadores -incluyendo tanto los aspectos teóricos, como aquellos ideológicos y subjetivos- y la integralidad de la experiencia, en tanto producto de la acción de diversos actores;

- las relaciones entre los procesos objetivos y las subjetividades en juego en la experiencia y su sistematización.

Pero el proyecto de sistematización cumple también con otras funciones importantes: permite formalizar los acuerdos a los que se ha llegado en la negociación de intereses, traduciéndolos en objetivos comunes; a la vez, acordar los aspectos metodológi-

cos y operativos, culminando en un plan de trabajo que facilita la asignación de tiempos y recursos para desarrollar el proceso.

Por todo lo anterior, a estas alturas de nuestra experiencia podemos decir con bastante certeza que, sin el diseño de un proyecto de sistematización, es muy difícil que ésta llegue a buen término.

3. El tercer momento del proceso de sistematización es la reconstrucción de la experiencia; se trata de una segunda mirada, que realiza una descripción ordenada de lo sucedido en la práctica, pero ya desde el eje de conocimiento definido. Se trata de traducir la experiencia vivida como proceso a un lenguaje que permita su posterior análisis e interpretación, es decir, manipularla y procesarla intelectualmente. La reconstrucción de la experiencia plantea algunos retos, que muchas veces se les presentan como dificultades a los sistematizadores:

- Mantenerse al interior del eje de conocimiento definido (la pregunta-eje[8]). Por costumbre, porque están más ejercitados en ello, los sistematizadores tienden a reconstruir el proyecto en su conjunto, corriendo el riesgo de ampliar excesivamente la descripción de lo vivido o de no darle suficiente importancia a dimensiones que resultan claves para comprender aquello que desean conocer.

- Mostrar sólo *una* perspectiva o mirada sobre los hechos (la del equipo que interviene) y no el conjunto de iniciativas e intereses en juego en la experiencia que, como ya se dijo, da cuenta de la interrelación de diversos actores en un contexto determinado.

- Olvidar que lo que se está reconstruyendo forma parte de una totalidad mayor, sin la cual no sería comprensible.

La asesoría metodológica durante esta fase del proceso ayuda a superar estas dificultades. También resulta de gran utilidad una mirada externa, que cuestiona y obliga a explicitar elementos que pueden parecer excesivamente obvios para quienes participaron en la experiencia, o a visualizar dimensiones no percibidas por el equipo directamente involucrado en la experiencia y su sistematización.

4. El cuarto momento resulta siendo uno de los más complejos en el proceso de sistematización: se trata del análisis e interpretación de lo sucedido en la experiencia para comprenderlo. Este es, en consecuencia, el momento privilegiado en la producción de conocimientos nuevos sobre la experiencia y, a la vez, el que resulta más difícil de transitar para los sistematizadores. Este momento exige descomponer la experiencia (la totalidad) en los elementos que la constituyen, identificar las relaciones que existieron entre ellos, comprender los factores que las explican y las consecuencias de lo sucedido, etc. Si bien muchos profesionales de la acción realizan estos procesos cotidianamente, como ya dijimos, suelen hacerlo de manera casi inconsciente, sin darse cuenta de la complejidad de sus propios procesos mentales. El reto de la formación y la asesoría en sistematización -que para

8 Es posible que durante el proceso se descubra que hay otras preguntas más valiosas o interesantes. En ese caso se debe modificar el eje de la reconstrucción, pero de manera consciente y explícita.

nosotras viene a ser lo mismo- está en ayudarles a hacer conscientes estos procesos y a aplicarlos, de manera sistemática, a la experiencia sobre la cual están reflexionando.

En este momento se enfatiza también *la relación con la teoría*. Los sistematizadores deben explicitar el conocimiento previo a partir del cual se diseñó la intervención (y que se expresa en la hipótesis de acción inicial) y distinguir, a partir del análisis e interpretación de las diferencias entre ese diseño y la manera en que las cosas sucedieron realmente, los nuevos conocimientos producidos durante la práctica. Igualmente, deben relacionar este nuevo saber con el conocimiento acumulado sobre el tema, de manera de generar un diálogo entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, que resulta enriquecedor para ambos.

Son dos las herramientas cuya utilidad hemos ido comprobando para el análisis e interpretación de la experiencia:

- La explicitación de la hipótesis de acción que sustentó inicialmente la intervención y de sus sucesivas modificaciones; se trata de identificar las etapas por las que ha ido transitando la experiencia, para descubrir en ellas los cambios en el conocimiento que las explican.

- La formulación de preguntas a la experiencia. Estamos convencidas de que toda producción de conocimientos se inicia con preguntas, por lo que esta herramienta resulta de fundamental importancia y asegura que el proceso de sistematización cumpla realmente con ese cometido. A partir de la pregunta-eje se construye un 'árbol de preguntas' que expresa todo lo que se quiere saber sobre la experiencia que se está sistematizando. La respuesta a estas preguntas, a partir de la información ordenada en la reconstrucción de la experiencia y su contexto, y en relación con la teoría, se constituye en el momento de interpretación de la experiencia, que lleva a quienes están sistematizando a comprender lo sucedido, a organizar los aprendizajes obtenidos en la práctica y a fundamentarlos, y en consecuencia, a estar en condiciones de comunicarlos a otros.

- Este proceso de formulación de preguntas y construcción de respuestas se da al interior de la comprensión dialéctica del mundo. Es decir, se trata de buscar explicaciones a los fenómenos a partir de las relaciones y tensiones es entre las distintas dimensiones o aspectos de la experiencia; de comprender su dinámica como producto de los intereses y acciones de los participantes; de entender a la experiencia como parte de contextos (o totalidades) mayores que la hacen inteligible.

Los productos de la sistematización se identifican claramente con las características del conocimiento práctico:

- son situacionales: han sido producidos a partir de situaciones concretas y no tienen ninguna aspiración -ni podrían tenerla- hacia la generalización;

- su validez deriva de su utilidad para orientar la práctica.

Es por ello que para nosotras, la sistematización produce lecciones o aprendizajes desde y para la práctica.

5. El quinto y último momento del proceso de sistematización es el de la comunicación de los nuevos conocimientos producidos. Esta puede realizarse mediante diferentes medios, dependiendo de los objetivos que se desea alcanzar y de los destinatarios de los productos. Sin embargo, consideramos indispensable que exista un documento escrito, ya que ello facilita el debate y la reflexión, así como la socialización y acumulación de los conocimientos producidos en la práctica. Esto puede (y debiera) ir acompañado de otras formas de comunicación, especialmente aquellas que permiten compartir y discutir los productos de la sistematización con los participantes en la experiencia. El teatro, videos, historietas y otras formas audiovisuales son especialmente aplicables a estos fines.

Si bien la comunicación es el momento final del proceso y se realiza una vez que ha culminado la producción de conocimientos propiamente tal, a nuestro entender forma parte integral de la sistematización. Como ya se indicó, desde el momento de los debates iniciales para la definición de una imagen-objetivo debiera incluirse la negociación y acuerdo sobre los destinatarios del producto y prever, así sea provisionalmente, las formas de comunicación que se usarán. Ello marca en muchos sentidos la orientación del proceso mismo de producción de conocimientos, a la vez que constituye uno de los intereses más importantes y generalizados que motivan a las personas a sistematizar su experiencia. De ahí la importancia de hacerlo explícito desde un inicio.

Como se puede apreciar, el proceso de sistematización obliga a quienes lo transitan a pasar por diversos énfasis en su pensamiento: descriptivos, analíticos y comunicativos. Los dos primeros momentos incluyen, aunque de manera inicial, los tres énfasis, ya que sólo realizando procesos de descripción y análisis (descomposición) se puede identificar qué aspecto o dimensión de la experiencia se va a sistematizar. A la vez, ello sólo es posible si se piensa en el producto y sus destinatarios.

La sistematización podría parecer un esfuerzo complejo y difícil, pero nuestra experiencia nos indica que, si se cuenta con apoyo y asesoría, los profesionales reflexivos están en condiciones de transitarlo con éxito, y de obtener resultados altamente satisfactorios, en primer lugar para ellos mismos. No se puede esperar que todos los intentos de sistematización constituyan logros totales, pero si se consigue que el profesional comprenda la importancia de analizar y comprender su práctica, de cuestionar su sentido y orientación, y de organizar y hacer comunicables los aprendizajes logrados en ella, estaremos avanzando a pasos agigantados hacia mejores maneras de intervenir en la realidad. Asimismo, estaremos contribuyendo a la producción y acumulación de un tipo de conocimientos que dé cuenta de esas prácticas y de lo que mucho aprendemos en ellas, no sólo con relación a mejores maneras de intervenir para transformar, sino sobre la realidad misma en sus múltiples complejidades y concreciones.

Esta es precisamente una de las grandes necesidades de la época actual, de cambios acelerados y grandes incertidumbres. Esperamos contribuir a encontrar caminos y orien-

taciones en una práctica que insista tercamente en la transformación y en la búsqueda de una vida mejor.

BIBLIOGRAFÍA

Barnechea, M. Mercedes (1992). *Con tu puedo y con mi quiero*. Lima: TACIF

Barnechea, M., González, E., Morgan, M. (1992). *¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización.* Lima: Taller Permanente de Sistematización.

Barnechea, M., González, E., Morgan, M. (1994). *"La sistematización como producción de conocimientos".* En La Piragua, Nº 9. Santiago de Chile: CEAAL.

Echeverría, Rafael (1997). *El búho de Minerva.* Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

Elliot, John (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Editorial Morata.

Francke, M. y Morgan, M. (1995). *La sistematización: apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de promoción*. Serie: Materiales Didácticos Nº 1. Lima: Escuela para el Desarrollo.

Jara, Oscar (1994). *Para sistematizar experiencias*. San José de Costa Rica: ALFORJA.

Martinic, Sergio (1987). *Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular*. Santiago de Chile: CIDE.

Martinic, Sergio (1992). *"La relación entre lenguaje y acción en los proyectos de educación popular - Problemas epistemológicos en la sistematización".* En La Piragua, Nº 5. CEAAL: Santiago de Chile.

Morgan, M. de la Luz (1997). "Búsquedas teóricas y epistemológicas desde la práctica de la sistematización". En *Sistematización y producción de conocimientos para la acción.* Santiago de Chile: CIDE

Padrón, José (1994). "Elementos para el análisis de la investigación educativa". En *Educación y Ciencias Humanas*, Nº 3, Año II. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Palma, Diego (1991). *La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina*. Serie: Papeles del CEAAL, Nº 3. Santiago de Chile: CEAAL,

Schön, Donald (1983*). The reflective practitioner. How proffesionals think in action.*. New York: Basic Books / Harper Colophon. (Tomado de Apuntes para el Trabajo Social, Nº 16, Santiago de Chile, 1989).

Usher, R. y Bryant, I. (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid: Editorial Morata.

Vasco, C. E. (1996). "Distintas formas de producir conocimientos en la educación popular". En *La Piragua*, Nº 12-13. Santiago de Chile: CEAAL.

` María Mercedes Barnechea, Estela González María de la Luz Morgan integran el Taller Permanente de Sistematización (TPS), que se formó en Lima, Perú a mediados de 1988.

DIÁLOGO DE SABERES Nº 3 septiembre-diciembre / 2009 Caracas/pp. 118-129

PERSPECTIVAS

LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS Y LAS CORRIENTES INNOVADORAS DEL PENSAMIENTO LATINOAMERICANO–UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA

Oscar Jara Holliday*

¿POR QUÉ HABLAMOS DE SISTEMATIZAR "EXPERIENCIAS"?

La palabra sistematización en determinadas disciplinas se refiere, principalmente, a clasificar, catalogar, ordenar datos e informaciones, a "ponerlos en sistema". Ese es el sentido más común, más utilizado y totalmente válido de la noción o del concepto "sistematización": sistematizar datos o informaciones.

Nosotros, desde la Educación Popular y los proyectos sociales, utilizamos el mismo término, pero lo aplicamos no sólo a datos e informaciones, sino a experiencias; por eso no hablamos sólo de "sistematización", a secas, sino de "sistematización de experiencias".

Pero, ¿qué queremos decir por "experiencias"?. Las experiencias son procesos socio-históricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividas por personas concretas. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales, ni meramente datos. Las experiencias, son esencialmente procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social. Por ejemplo:

a) condiciones del contexto: toda experiencia se hace siempre en determinadas condiciones de un contexto económico, social y político a nivel local, regional, nacional o mundial. El momento histórico es la condición de posibilidad de cada experiencia, fuera del cual no es factible entenderla, pues es parte integrante de su realización. En este sentido, el "contexto" no es algo totalmente exterior a la experiencia, sino una dimensión de la misma, ya que ella no sería, no estaría siendo o no habría sido, si no es en ese contexto y por ese contexto.

b) situaciones particulares: ninguna experiencia se puede llevar a cabo fuera de una determinada conjunción de situaciones específicas, que pueden ser institucionales, organizacionales, grupales o personales; es decir, unas circunstancias, un espacio y un lugar, en los cuales se vive una experiencia y que le dan características propias e irrepetibles.

c) Por otro lado, una experiencia siempre está constituida por acciones; es decir, por cosas que hacemos (o dejamos de hacer) las personas. De forma intencionada o no intencionada; planificada o imprevista; dándonos cuenta de su realización o sin reconocerla mientras las realizamos.

d) Pero también en toda experiencia se manifiestan las percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones de cada una de las personas que viven esas experiencias, es decir de los hombres y mujeres protagonistas de las mismas.
e) Además, las experiencias incluyen, al realizarse, determinados resultados o efectos que modifican en todo o en parte los elementos o factores existentes anteriormente.

f) La interrelación de todos estos factores generan reacciones en las personas que intervienen, las cuales construyen relaciones entre ellas. Estas relaciones personales y sociales –por una parte-han sido mediadas por todos los elementos anteriores y –por otra-son factores desencadenados por lo que aconteció durante la experiencia.

Entonces, en este entramado vivo, complejo, multidimensional y pluridireccional de factores objetivos y subjetivos que constituye lo que llamamos "experiencia", no hay simplemente hechos y cosas que suceden; hay personas que pensamos, que sentimos, que vivimos; personas que hacemos que esos hechos acontezcan en contextos y situaciones determinadas y que al hacerlo construyen nuevos contextos, situaciones y relaciones.

Una experiencia está marcada fundamentalmente por las características, sensibilidades, pensamientos y emociones de los sujetos, los hombres y las mujeres que las viven. Así, las personas vivimos las experiencias con expectativas, sueños, temores, esperanzas, ilusiones, ideas e intuiciones. Las personas somos las que hacemos que ocurran esos procesos complejos y dinámicos; esos procesos, a su vez, nos marcan, nos impactan, nos condicionan, nos exigen, nos hacen ser. Las experiencias, son individuales y colectivas a la vez; las vivimos y nos hacen vivir; en definitiva, somos seres humanos en cuanto vivimos cotidiana y socialmente experiencias.

Por todo ello, cuando hablamos de la sistematización de experiencias, estamos hablando de procesos históricos en los que se van concatenando todos esos diferentes elementos, en un movimiento e interrelación permanentes, produciendo continuamente cambios y transformaciones en la medida que cada aspecto se constituye respecto al todo y el todo se redefine en su vinculación con cada aspecto. Por eso, como recalca Paulo Freire:

> *El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, interviniente en la objetividad con la que dialécticamente me*

relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy un mero objeto de la historia sino, igualmente, su sujeto.[1]

La historia, pues, no está predeterminada; la historia está siendo y nosotros estamos siendo en la medida que hacemos la historia; pero en la medida que nos asumimos, hombres y mujeres, como sujetos creadores y transformadores de la historia y no como objetos pasivos y resignados ante ella, que nos dejamos arrastrar por los acontecimientos.

En síntesis, las experiencias son siempre experiencias vitales, cargadas de una enorme riqueza por explorar; cada experiencia constituye un proceso inédito e irrepetible y por eso en cada una de ellas tenemos una fuente de aprendizajes que debemos aprovechar precisamente por su originalidad; por eso necesitamos comprender esas experiencias; por eso es fundamental extraer sus enseñanzas y, por eso, también es importante comunicarlas, compartirlas. Sistematizar experiencias es, esencialmente, un instrumento privilegiado para que podamos realizar todo eso.

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS: UN CONCEPTO ENRAIZADO EN LA REALIDAD LATINOAMERICANA

El sentido con que nosotros asumimos el concepto de sistematización de experiencias, ha sido creado históricamente en América Latina. Varios trabajos han abordado esta perspectiva histórica, pero ahora queremos resumirla en un marco de análisis más general, con la intención de resaltar el carácter profundamente vinculado a la práctica que tiene esta temática.

Tomemos como punto de referencia el hecho de que en 1959, la Revolución Cubana abre un nuevo período histórico en nuestra América, demostrando que era posible romper el esquema de dominación colonial que caracterizó a nuestros países desde la conquista española y, además, que era posible pensar -desde la realidad específica de América Latina y el Caribe- un proyecto distinto de sociedad basado en la búsqueda de la justicia social.

Este acontecimiento cuestionó radicalmente los esquemas populistas y paternalistas con que los gobiernos habían intentando paliar durante los años 40 y 50 las crecientes contradicciones sociales creadas por el modelo dominante. Así, los programas de "desarrollo de la comunidad" recibieron un gran empuje con el apoyo financiero del gobierno estadounidense a través de la llamada "Alianza para el Progreso" creada para evitar que se repitiera en otros países el ejemplo de Cuba. Por ello, temas como el del "desarrollo" y de la "modernización" se pusieron de moda. Ellos venían acompañados de modelos de intervención social y comunitaria dirigidos a incorporar a la población en estos proyectos pensados y dirigidos desde afuera.

Dichos modelos de intervención pronto pasaron a ser cuestionados y confrontados desde una perspectiva de transformación social, generándose a partir de allí una serie de procesos de crítica, replanteamiento y redefinición

1 Freire, Paulo (1999). *Pedagogía da autonomia. Saberes necesarios a prática educativa.* Sao Paulo: Paz e Terra.

tanto de los paradigmas de interpretación como de los métodos de acción social. El nuevo contexto histórico-social de nuestra América promueve, entonces, el surgimiento de un nuevo "contexto teórico" en el que el trabajo social, el trabajo educativo y el trabajo investigativo son atravesados por una intensa confrontación.

En este marco y vinculadas a estas dinámicas de cuestionamiento y proposición alternativa, surgen las primeras referencias a la "sistematización". Veamos brevemente cómo se da esto en los distintos campos mencionados:

Leticia Cáceres y Maria Rosario Ayllón[2] ubican los antecedentes de la sistematización en el campo del Trabajo Social entre los años 50 y 60, relacionados con la profesionalización del Servicio Social bajo influencia norteamericana, la cual pregonaba el "metodologicismo aséptico". Así, el sentido inicial con el que se usaba el término sistematización, se centraría en: *"recuperar, ordenar, precisar y clasificar el saber del Servicio Social para darle un carácter científico-técnico a la profesión y elevar su status ante otras especialidades"*.

Sin embargo, posteriormente, respondiendo a la corriente contraria, el tema se vinculará, en la primera mitad de la década de 1970, a la llamada Reconceptualización del Trabajo Social, desde un enfoque anclado en la realidad latinoamericana y en confrontación con el antedicho metodologicismo aséptico. De esta manera, según las autoras mencionadas "se atribuye a la sistematización la misión de recuperar y reflexionar sobre las experiencias como fuente de conocimiento de lo social para la transformación de la realidad, objetivo inherente a la naturaleza del trabajo social tal como era definido en ese período".[3]

En esta segunda corriente podríamos ubicar los importantes aportes de Diego Palma, los cuales ya aparecen con claridad en 1971 en su trabajo: *La praxis científica en el Trabajo Social.*[4] Siguiendo nuevamente a Ayllón (2002), este nuevo abordaje de la sistematización:

> *se vincula a la preocupación por una intervención más rigurosa, es decir, sustentada, controlada, verificable y sobre todo, también a la posibilidad de extraer conocimiento de las experiencias. En este momento, la sistematización intenta demostrar que los problemas y las necesidades de este lado del mundo tienen características particulares propias de contextos subdesarrollados y por tanto ameritan dar al servicio social un contenido y un sentido auténticamente latinoamericano.*

Tenemos así que –desde el campo del

2 Cáceres, Leticia (1991). "Memoria del taller sobre la enseñanza de la sistematización de Trabajo Social. Seminario Latinoamericano de Trabajo Social" (ALAETS-CELATS), Lima, noviembre de 1991, pp. 1-3, en: Ayllón Viaña, Maria Rosario (2002). *Aprendiendo desde la práctica, una propuesta operativa para sistematizar*. Lima: Asociación Kallpa, pp. 17-27.

3 Ayllón Viaña, Maria Rosario: texto citado, p. 20.a

4 En: Revista Trabajo Social, N° 3. 1971. Santiago: Universidad Católica de Chile. Se menciona como referente también a trabajos de la Escuela de Trabajo Social de Belo Horizonte, Brasil, los cuales fueron presentados en un "Seminario de Escuelas de Trabajo Social" realizado en 1971 en Ambato, Ecuador. El tema de este seminario es muy indicativo: *El trabajo de campo como fuente de teoría.*

Trabajo Social- los primeros abordajes que surgen en América Latina sobre la temática de sistematización, durante los años sesenta y setenta, se sustentan en cuatro pilares:

a) la referencia a la particularidad del contexto latinoamericano y por tanto, a las perspectivas de transformación social predominantes en el contexto teórico de ese período; b) la negación de una metodología neutra influenciada por las corrientes norteamericanas dominantes; c) la centralidad de la práctica cotidiana y del trabajo de campo profesional como fuente de conocimiento; y, d) el interés por construir un pensamiento y una acción orientados con rigurosidad científica.

Durante las décadas siguientes, el tema de la sistematización recorrerá otros dos caminos paralelos a la ruta abierta por el Trabajo Social:

- el de la Educación de Adultos (principalmente la investigación sobre las prácticas de Educación de Adultos) y,
- el de la Educación Popular (principalmente las reflexiones teóricas de educadores y educadoras populares).

La Educación de Adultos ya tenía muchos años de haberse puesto en práctica en América Latina. Luego de la II Guerra Mundial, en el marco del modelo de "sustitución de importaciones" y de expansión de la influencia de Estados Unidos en nuestro continente, se promueven un conjunto de programas de extensión agrícola, que implicaban la realización de programas de Educación no Formal de Adultos, con el fin de contribuir a acelerar el desarrollo económico capitalista.

Asimismo, con la idea de que el incremento de los niveles educativos determinaría mayor nivel de desarrollo económico, la mayoría de los gobiernos impulsan campañas masivas de alfabetización. El ideal de extender el alcance del sistema de instrucción pública a toda la nación se convierte en meta fundamental, por lo que esas visiones, que tenían al pueblo como destinatario de la educación, se consolidan fuertemente.[5]

En el mismo marco, la UNESCO fomenta y difunde un nuevo concepto, la "Educación Fundamental" y crea en varios países del llamado Tercer Mundo centros dedicados a promoverla.[6] Pero es en los años sesenta y setenta donde la Educación no Formal de Adultos tiene su desarrollo más importante y significativo a partir, como mencionábamos arriba, del impacto causado por la Revolución Cubana, la cual puso en evidencia las profundas contradicciones de las sociedades latinoamericanas y abrió las puertas a los esfuerzos por lograr cambios radicales en el continente. En esas décadas se da, por un lado, un extraordinario impulso a una Educación de Adultos marcada con la perspectiva del Desarrollo de la Comunidad;[7] por otro lado, en ese mismo período asistimos al surgimiento de la Educación Popular, que con el nombre inicial de

5 Ver al respecto: La Belle, Thomas (1980). *Educación no Formal y cambio social en América Latina. México:* Nueva Visión, y también: Puiggrós, Adriana (1984). *La Educación Popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas.* México: Nueva Imagen.

6 En nuestro caso, el CREFAL, Centro Regional para la Educación Fundamental en América Latina, en Pátzcuaro, Michoacán, México, el cual existe hasta hoy, pero con otra orientación.

7 8 Ver al respecto: Barquera, Humberto (1982): *Investigación y evaluación de experiencias de innovación en Educación de Adultos.* México: CEE.

"Pedagogía de la Liberación" marcaría en adelante una nueva manera de entender lo educativo. Como señalaremos más adelante, los "caminos cruzados" (parentescos y diferencias) entre ambas corrientes se prolongarán a lo largo de las décadas que siguen[8]. El término "sistematización" acompañará ese recorrido, hasta nuestros días.

Los orígenes de una nueva noción de Educación Popular[9], se gestan en Brasil en la década de 1960, en las experiencias del Movimiento de Educación de Base y los Centros Populares de Cultura, desde cuya práctica y propuesta Paulo Freire formula una filosofía educativa que plantea una renovadora forma de establecer las relaciones ser humano-sociedad-cultura y educación; con el concepto de "concientización" como símbolo principal y en contra de una "educación bancaria y domesticadora", surge así la noción de una "pedagogía liberadora"[10]

En la acción y en la reflexión de los educadores y educadoras populares latinoamericanos de los años setenta, Freire pasó a ser una referencia fundamental. La articulación de su propuesta desde la educación, con la Teoría de la Dependencia en el campo de las ciencias sociales y con la Teología de la Liberación en el campo de la renovación de las formas de vivir y pensar la fe, contribuyó, definitivamente a conformar un contexto teórico coherente y afirmativo para un sector creciente de activistas sociales y políticos.[11] Un trabajo clave para entender este momento, que critica la visión dominante de Educación de Adultos y le contrapone claramente la categoría "Educación Popular" (generalizando en adelante el uso de este concepto) es el texto de Julio Barreiro: *Educación Popular y proceso de concientización.*[12] Así, la reaparición en los años setentas del término "Educación Popular", permite identificar una posición dentro del debate en el campo de la Educación de Adultos, referida a una educación que tiene una "dimensión política" y una "perspectiva liberadora".[13]

8 Ver al respecto el trabajo clarificador de Carlos Rodríguez Brandão (1981). "Los caminos cruzados: forma de pensar y realizar educación en América Latina", en *Revista de Educación de Adultos*, Vol. 2, N° 2. México: INEA, pp. 28-41) el cual recorre esta temática introduciendo la relación entre "Educación Permanente", "Educación de Adultos" y "Educación Popular".

9 A fines del S. XIX se extendió el uso del término "Educación Popular" para referirse a lo que hoy conocemos como "instrucción pública"; a comienzos del S. XX se llamó "Educación Popular" a algunos programas de formación política y cultural dirigidos a las clases trabajadoras.

10 Las principales obras de Freire en este período fundacional son: *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo: Tierra Nueva, publicada en 1969; *Acción Cultural para la Libertad*, Santiago: ICIRA, publicada en 1968; *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*, Montevideo y Buenos Aires: Tierra Nueva y Siglo XXI, publicada en 1971; y, su obra más completa: *Pedagogía del Oprimido*, publicada en 1970.

11 En particular el pensamiento de autores como Ruy Mauro Marini, Agustín Cueva, Cardoso y Falleto en las Ciencias Sociales. Gustavo Gutiérrez, Frei Betto, Clodovis y Leonardo Boff en la Teología de la Liberación. Uno de los pocos autores que trabajó explícitamente los vínculos entre Educación Popular y Teologia de la Liberación, es Giulio Girardi. Dos trabajos que abordan con más detalle cómo se produjo esta relación son: Preiswerk, Matthias (1994). *Educación Popular y Teología de la Liberación.* San José de Costa Rica: DEI; y, Boufleur, José Pedro (1991). *Pedagogía Latinoamericana, Freire e Dussel*, Ijuí (Rio Grande do Sul): Editoria Unijuí.

12 Siglo XXI Editores, Buenos Aires, publicado en 1974.

13 En este sentido es sugerente la interpretación de Rodríguez Brandão, de la Educación Popular como un concepto que busca rescatar una propuesta específica del campo de la Educación de Adultos "haciéndola retornar a su condición de movimiento pedagógico, con sus consecuencias, teóricas, prácticas y políticas" Brandão, Carlos (1981), texto citado.

Durante los años ochenta, se produce una multiplicación impresionante de experiencias de Educación Popular a lo largo y ancho de América Latina. Junto con ella, comienza a surgir el interés por conocer, analizar, caracterizar y debatir en torno a este fenómeno social y su concepción educativa. Estas investigaciones, reflexiones, análisis y polémicas se realizan en dos ámbitos: el de la investigación en Educación de Adultos y el de la práctica y reflexión de los mismos educadores y educadoras populares.

En el primer ámbito, trabajan el tema varios autores y autoras importantes, quienes divulgan sus investigaciones ampliamente.[14] En este panorama, resaltamos la siguiente anotación de Juan Eduardo García Huidobro, quien basándose en el análisis sobre *Educación y Participación* de Patricio Cariola[15] y buscando hacer una "sistematización de experiencias" indica, refiriéndose a la Educación Popular, que:

> *...se hace ver la realidad de un nuevo paradigma en la educación en la región, emergente a través de una multiplicidad de experiencias entre las cuales, sin duda, las experiencias no formales en el medio rural ocupan un lugar destacado (...) es claro que podemos hablar de un sentir común, de una aproximación compartida al problema de la educación del pueblo (...) estas experiencias y programas educativos buscan partir de la realidad de los participantes, de su situación histórica concreta, propiciando una toma de conciencia con relación a su ubicación económica y social (...) se tiende hacia una relación pedagógica horizontal entre educador y educando (...) se habla de autoaprendizaje, autodisciplina, auto evaluación, autogestión (...) La educación está estrechamente ligada a la acción; en este sentido, el enfoque es inevitablemente político o tiene implicaciones políticas en el sentido general del término (...) Finalmente cabe hacer notar que la naturaleza participativa de los programas, objetivos que persiguen y los planteamientos teóricos en que se sustentan están conduciendo a un cuestionamiento de los métodos ortodoxos de investigación, planificación y evaluación de la educación.*[16]

Precisamente, la sistematización de experiencias desde la Educación Popular, va a significar uno de los instrumentos privilegiados de cuestionamiento y de búsqueda alternativa a esos "métodos ortodoxos", en general positivistas, que dominaban el campo de la investigación y evaluación educativa.

14 Picón, César: Educación de Adultos en América Latina, una visión situacional y estratégica, CREFAL, Pátzcuaro, México, 1983; Paiva, Vanilda: Educação Popular e Educação de Adultos, Loyola, São Paulo, 1973; Gajardo, Marcela: Educación de Adultos en América Latina. Problemas y Tendencias, UNESCO, Santiago, 1983; Wanderley, Luiz E: Apontamientos sobre a Educação Popular, Cultura do Povo, Cortez, São Paulo, 1979; Pinto, Joao B: Siete visiones sobre Educación de Adultos, CREFAL, Pátzcuaro, México, 1982.

15 Cariola, Patricio (1980: *Educación y participación en América Latina.* Santiago de Chile: CEPAL.

16 Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de Educación de Adultos, UNESCO¬OREALC, Santiago, 1980 (negrita mía). El mismo autor profundiza estos temas en otras publicaciones realizadas con Sergio Martinic (1980). *Educación Popular en Chile, algunas proposiciones básicas.* Santiago de Chile: PIIE; y en: CELADEC (1980). *Fundamentos teóricos y peculiaridades de la Educación Popular en América Latina.* Lima: Autor.

En el segundo ámbito, el de la práctica y la reflexión de educadores y educadoras populares, se destacan las afirmaciones que sustentan una postura teórica sobre lo que se concibe como Educación Popular; sobre su rol de cara a los desafíos políticos, éticos y organizativos; sobre el sentido y carácter de su metodología y de las técnicas y procedimientos que utiliza, entre otros temas. La gran mayoría de dichas afirmaciones surgieron de alguna manera, de sistematizaciones de experiencias, producto de reflexiones colectivas e individuales realizadas en eventos de encuentro entre educadores y educadoras populares, sea en sus ámbitos nacionales o a escala continental.[17] Entraba en la escena del debate educativo latinoamericano una nueva modalidad de producción de conocimiento: las reflexiones provenientes no de teorías o parámetros predefinidos, sino surgidas del encuentro y mirada crítica a las experiencias vivas, reales y en construcción. Se ponía de manifiesto una nueva vinculación entre la teoría y la práctica: en lugar de aplicar en la práctica lo que se había formulado previamente en la teoría, se construyen aproximaciones teóricas teniendo como punto de partida la sistematización de las prácticas educativas.

Por último, además de vincularse con todas estas nuevas iniciativas que se producen en estos años, la sistematización se va a emparentar con una búsqueda que viene del ámbito de las Ciencias Sociales en pos de un "nuevo paradigma epistemológico" para la producción del conocimiento científico de la realidad. El colombiano Orlando Fals Borda, es el pionero de esta nueva búsqueda, cuando con su texto fundacional: *Causa popular, ciencia popular-una metodología del conocimiento científico a través de la acción* y otros documentos sucesivos[18] dio base desde la realidad latinoamericana al surgimiento de una nueva corriente en la investigación social: la Investigación-Acción-Participativa, entendida como un enfoque investigativo que busca la plena participación de las personas de los sectores populares en el análisis de su propia realidad, con el objeto de promover la transformación social a favor de éstas personas: oprimidas, marginadas y explotadas. Con la IAP, se trata, como dice Emma Rubín, de afirmar otra forma de hacer investigación científica "cuya característica principal es que el pueblo se autoinvestiga y cuyo objetivo central es el cambio social a partir de la organización de las clases dominadas"[19]

17 En esta época se constituye el primer espacio de encuentro y articulación de prácticas y practicantes de Educación Popular de alcance latinoamericano: La ecuménica Comisión Educativa Latinoamericana de Educación Cristiana, CELADEC. Su revista Cultura Popular fue el primer medio de difusión continental de artículos, reflexiones, experiencias y temas de debate vinculados con la Educación Popular. Se realizan encuentros nacionales de Educación Popular en la mayoría de países latinoamericanos y surgen redes subregionales como la Red Centroamericana-Mexicana de Educación Popular ALFORJA y, posteriormente, una instancia que logrará aglutinar a la mayoría de expresiones de Educación Popular del continente hasta nuestros días, el Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL.

18 Tales como *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, publicado originalmente en Bogotá en 1976; y su memorable presentación en el Simposio Mundial de Cartagena titulada: *Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla*, (ver la obra Simposio Mundial *Crítica y política en Ciencias sociales-el debate Teoría y* Práctica, Tomos I y II, publicada en Bogotá en 1978; así *como La Ciencia y el Pueblo*, ponencia presentada en la Conferencia Internacional realizada en Ljubljana, en 1980.

19 Rubín de Celis, Emma (1981): "Investigación científica vs investigación Participativa, reflexiones en torno a una falsa disyuntiva", en Francisco Vio Grossi, Vera Gianotten y Ton de Wit (eds): *Investigación participativa y praxis rural: Nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal.* Lima: Mosca Azul Editores.

Esta nueva corriente circularía rápidamente al interior de varias disciplinas, entre ellas la investigación educativa y se entrecruzaría con esfuerzos similares en varias partes del mundo, todos interesados por superar la separación entre sujeto y objeto en la investigación, por recuperar el saber de los sectores populares, por vincular la teoría con la acción, por convertir la búsqueda de conocimiento en un proceso creador vinculado con una perspectiva de transformación social y personal.[20] Y en este propósito, la IAP confluye con los intereses renovadores de las otras corrientes mencionadas y se hace parte de ellas al punto que es considerada "una actividad educativa, de investigación y de acción social".[21] En esa confluencia, durante los ochenta algunas personas identifican a la sistematización como una modalidad de IAP o, incluso, como un método o hasta un instrumento particular de la misma. El debate sobre este aspecto será retomado más adelante, en los 90.

En síntesis, durante los años setenta y ochenta, en América Latina, el interés por el tema de la sistematización, surge y se alimenta de seis corrientes renovadoras de empeños teórico-prácticos que buscan redefinir desde la particularidad de la realidad latinoamericana, los marcos de interpretación y los modelos de intervención en la práctica social que habían primado hasta entonces: El Trabajo Social reconceptualizado; la Educación de Adultos; la Educación Popular; La Teología de la Liberación; la Teoría de la Dependencia y la Investigación Acción Participativa. A su vez, estas seis corrientes se estimulan, retroalimentan y convergen entre sí, al punto que muchas veces algunas se entrecruzan y hasta confunden. Por ello, siendo la sistematización de experiencias, un concepto y una propuesta tan profundamente enraizada en nuestra historia, no podemos entenderla ni asumirla sino dentro de este marco y sus desafíos.

Estas corrientes renovadoras que surgen en nuestro continente, no aparecen ni se desarrollan por generación espontánea o por su propio dinamismo. Surgen porque los procesos sociales, políticos y culturales de nuestra América Latina pusieron en cuestión toda la lógica de interpretación colonial y subordinada que había sido predominante hasta los años cincuenta en el pensamiento latinoamericano. La ruptura de esos paradigmas fue posible gracias a las rupturas producidas por los movimientos sociales y políticos revolucionarios que abrieron los cauces a la imaginación y a la conquista de lo nuevo. La Revolución Cubana en los años sesenta y el gobierno de la Unidad Popular en Chile a comienzos de los setenta, fueron acontecimientos claves para incentivar en todos los rincones de nuestro continente al desarrollo de

20 Por ejemplo, el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE) con sede en Canadá, con la animación de Budd Hall promueve activamente la discusión en torno a la investigación participativa, organizando una reunión clave que dinamizó este proceso en Toronto en julio de 1977, el cual daría lugar a nuevas iniciativas y propuestas que llevaron a constituir, por un lado, el CEAAL y, por otro, promovería una reflexión crítica que llegaría a un punto de maduración en nuestro continente cuando se realiza el I Seminario Latinoamericano sobre Investigación Participativa, en Ayacucho, Perú, 1980. (ver Vio Grossi y otros: "Investigación participativa y praxis rural" ya citado, que contiene las principales presentaciones de dicho seminario). Autores como Anton de Schutter, Paul Oquist, Guy Le Boterf, Gerrit Huizer, Joao Bosco Pinto, Marc Lammerink, Carlos Rodríguez Brandao y otros, marcaron durante los años ochenta rutas fundamentales por donde esta corriente ganó perspectiva y proyección en América Latina.

21 ICAE (1977). *Resumen de la reunión internacional sobre investigación participativa.* Toronto: Autor.

nuevas prácticas y búsquedas en el campo de la Educación de Adultos y de la Educación Popular, las cuales muy pronto se enfrentaron a las oscuras fuerzas de la censura y la represión.

Por ello, el contexto producido por la Revolución Sandinista a partir del 19 de julio de 1979, jugó un rol convocador y dinamizador de las perspectivas políticas y pedagógicas que animaron múltiples prácticas en todo el continente y ello explica, en parte, el intenso intercambio, desarrollo y búsqueda común de los años ochenta.[22]

En la segunda mitad de la década se consolida la constitución del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL. Nunca antes se había generado tal nivel de intercambio, reflexión y búsqueda de aprendizajes conjuntos como en este período en el que se suceden importantes e inolvidables encuentros latinoamericanos que dan lugar a la constitución de redes como la Red Latinoamericana de Educación en Derechos Humanos; de Educación Popular entre Mujeres; de Comunicación Popular; de Educación Popular y Poder Local; de Alfabetización y Educación Básica, entre otras. Estos encuentros y redes son una muestra palpable de la vitalidad y diversidad de las prácticas de Educación Popular en ese período, que el CEAAL logra acoger, animar y proyectar.

Ante la constatación de la gran diversidad de experiencias, desde el CEAAL se impulsan dos "consultas" para sistematizar y para investigar de forma participativa la visión de los y las practicantes de la Educación Popular[23]. Ya para ese tiempo, se hablaba tanto de la sistematización de experiencias como algo importante y presente en la vida y el trabajo de la Educación Popular, que el CEAAL constituye un Programa de Sistematización[24].

Posteriormente encarga a Diego Palma un estudio que diera cuenta de lo que ocurría en este campo, gracias al cual hemos podido contar con un claro panorama de cómo se abordaba esta temática a inicios de los años noventa. Dicho trabajo titulado *La sistematización como estrategia de conocimiento en la Educación Popular - El estado de la cuestión en América Latina*, es –desde entonces- una referencia obligada[25].

Sus principales conclusiones son:

a) Que efectivamente existe una práctica específica que merece el nombre propio de "sistematización" y que, por tanto, se puede distinguir de otros esfuerzos referidos al conocimiento de los hechos sociales, tales como la investigación o la evaluación.

22 La Cruzada Nacional de Alfabetización fue el acontecimiento simbólico más convocador de la época. Mostrar que era posible a través de una "insurrección cultural" con participación de un pueblo entero, hacer realidad los sueños de una nueva Nicaragua, atrajo la solidaridad de miles de personas de todo el mundo y proyectó una resignificación, un nuevo sentido de esperanza a los esfuerzos de transformación educativa y organizativa que se realizaban con grupos campesinos, urbanos e indígenas en todos nuestros países.

23 Sus conclusiones fueron publicadas en: Desde Adentro – la Educación Popular vista por sus practicantes, CEAAL, Santiago, 1989 y Nuestras prácticas... perfil y perspectiva de la formación de educadores populares en Latinoamérica, CEAAL, México, 1993.

24 Cuyo primer coordinador es el mexicano Félix Cadena.

25 Palma, Diego (1992). *La sistematización como estrategia de conocimiento en la Educación Popular - El estado de la cuestión en América Latina.* Papeles del CEAAL, N° 3, Santiago de Chile: CEAAL.

b) Que el término "sistematización" es utilizado de manera ambigua por educadores/as y promotores/as y que entre los autores y autoras no existe nacuerdos plenos con respecto a los contenidos que se le adjudican.
c) Que, entre las distintas propuestas, aun con distintos enfoques y énfasis particulares (de concepción y de método) existen influencias mutuas y filiaciones mestizas.

d) Que la fuente de unidad fundamental, manifestada en la coincidencia de los objetivos generales, se encuentra en un marco epistemológico común:

> *... todas las propuestas de sistematización expresan una oposición flagrante con la orientación positivista que ha guiado y guía a las corrientes más poderosas en ciencias sociales (...). Todo esfuerzo por sistematizar, cualquiera que sea su traducción más operacional, se incluye en esa alternativa que reacciona contra las metodologías formales (...) La sistematización se incluye en esa corriente ancha que busca comprender y tratar con lo cualitativo de la realidad y que se encuentra en cada situación particular (...) Unos la explicitan y otros no, pero la oposición a la reducción positivista de toda sistematización, se funda en una epistemología dialéctica.*[26]

Hoy, más de una década después de este trabajo de Palma que nos sirvió en dicho momento de orientación y referencia fundamental[27], podemos encontrar un panorama de la sistematización mucho más enriquecido teórica, práctica y metodológicamente. Definitivamente ha habido más encuentros que desencuentros y a estas alturas podemos decir que las experiencias, los debates y las propuestas son muchos más y también más consistentes.
Por ejemplo, desde nuestra experiencia particular, en los últimos 10 años nos ha tocado compartir una gran riqueza de procesos de sistematización y de reflexiones teórico-metodológicas sobre ella: primero, en la Red Alforja, donde construimos las bases de nuestra propuesta a través del intercambio, el diálogo y la confrontación de los aprendizajes que teníamos en las prácticas de cada centro de la red. Luego, en contacto estrecho con el Taller Permanente de Sistematización de Perú, con quienes llevamos a cabo un intercambio fecundo, así como a través del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del CEAAL que en ese tiempo las compañeras del TPS coordinaban.[28]

Posteriormente, dicho Programa organiza una página en Internet[29] en la

26 Palma, Diego (1992: 13)

27 En nuestro texto de 1994 *Para Sistematizar Experiencias*. San José de Costa Rica: ALFORJA, lo usamos como punto de partida para el análisis y la propuesta que presentábamos, recogida de la experiencia llevada a cabo en la Red Alforja. El capítulo se titulaba "Encuentros y desencuentros de las propuestas de sistematización", el cual concluía en una invitación a "seguirnos encontrando".

28 Un testimonio interesante de las búsquedas renovadoras producidas en el Programa, lo constituye el documento que recoge los debates del encuentro realizado en Santiago de Chile en 1996 con participación de Maria Mercedes Barnechea, Mariluz Morgan y Estela González de Perú, Alfonso Torres de Colombia, Elza Falkembach de Brasil, Jorge Osorio de Chile, Alfredo Ghiso de Colombia, Roberto Antillón de México, Nicolás Durán de República Dominicana y Oscar Jara de Costa Rica, el cual se publica en el N° 23 de la revista La Piragua [Disponible en: http://ceaal.org/images/documentos/lapiragua23-1.pdf y en http://ceaal.org/images/documentos/lapiragua23-2.pdf].

29 Disponible en: http://www.alforja.or.cr/sistem.

que se creó una lista de correos electrónicos donde hoy hay inscritas cerca de 400 personas de más de 25 países y en la que se "cuelgan" de tiempo en tiempo documentos completos sobre el tema en una biblioteca virtual.[30]
Estos espacios nos muestran la diversidad y riqueza de los aportes de muchas personas e instituciones que llevan a cabo procesos y proyectos interesantísimos de sistematización de experiencias en áreas rurales y urbanas, en muy distintos campos como la educación y la salud, la protección del medio ambiente, la innovación agrícola, la participación de las mujeres, la organización popular, la economía solidaria, la gestión del riesgo y reconstrucción post-desastres, la participación juvenil, la formación ciudadana, la renovación de las formas de pensar y hacer política, etc. Así, nuevas temáticas y modalidades se continúan incorporando constantemente a esta búsqueda.

Finalizaremos, pues, este artículo, enfatizando que este breve recorrido nos muestra, por un lado, el profundo enraizamiento que tiene la sistematización de experiencias en nuestra historia latinoamericana – en particular en su vinculación con corrientes de innovación y renovación teórica y práctica-y, por otro, su gran actualidad y empuje, en un escenario de creciente diversificación y de perspectivas abiertas a la creatividad de las miles de personas que trabajamos desde múltiples empeños teórico-prácticos en proyectos y procesos de transformación social y personal. El camino se sigue haciendo al andar…

30 Gracias a esta página hemos podido recoger y divulgar en estos años importantes aportes conceptuales y prácticos de muchas personas aparte de las mencionadas, como Lola Cendales, Alfonso Torres, José Hleap y Gloria Naranjo de Colombia; Sergio Martinic de Chile; Joao Francisco de Souza de Brasil; Benito Fernández y Carmen Zabalaga de Bolivia; Ana Bickel de El Salvador; Ana Felicia Torres y Cecilia Díaz de Costa Rica. El debate continúa abierto y enriqueciéndose día a día con nuevos aportes, como los que están recogidos en el N° 23 de la revista La Piragua.

* Educador Popular y Sociólogo. Director General del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja de San José de Costa Rica y coordinador del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del CEAAL.

DIÁLOGO DE SABERES Nº 3 septiembre-diciembre / 2009 Caracas/pp. 130-138

PERSPECTIVAS

EL OBJETO DE LA SISTEMATIZACION Y SUS RELACIONES CON LA EVALUACION Y LA INVESTIGACION[1]

SERGIO MARTINIC*

La sistematización se presenta, por lo general, como una alternativa a la evaluación tradicionalmente aplicada a los proyectos sociales y educativos. Del mismo modo, y como una reacción al positivismo predominante, suele presentarse como una respuesta a las insuficiencias de la investigación social predominante analizar las problemáticas que relevan los proyectos de cambio y de intervención social.

Esta ponencia pretende discutir tales oposiciones y establecer un nuevo tipo de relación tanto con la investigación evaluativa como con la investigación social. Como hipótesis de trabajo asumimos que la sistematización, más que una alternativa a la evaluación o a la investigación, constituye una expresión particular de la búsqueda de modalidades de investigación de la acción social en el marco del cambio de paradigma que caracteriza a esta época de fin de siglo.

En esta ponencia estableceremos puentes que conectan las intuiciones y riqueza de la sistematización con un debate mayor al interior de la investigación social. Esta conexión, a su vez, nos permitirá detectar ciertas debilidades teóricas y metodológicas que es necesario superar si deseamos que la sistematización realice un aporte importante al conocimiento de la realidad social de los sectores populares y al diseño de políticas y de proyectos de acción.

Asumimos que la sistematización como concepto y práctica metodológica no tiene un significado único. Por el contrario, gran parte de su riqueza radica en la diversidad de enfoques que se utilizan y que dan cuenta de la contextualización y sentido práctico que se otorga a la reflexión de la experiencia.

Pese a esta diversidad es posible encontrar supuestos y búsquedas comunes. Entre ellos, y desde el punto de vista epistemológico, destacamos dos aspectos. El primero es la disconformidad con categorías que dicotomi-

zan al sujeto que conoce del objeto a conocer. La sistematización intentará, por el contrario, dar cuenta, simultáneamente, de la teoría y de la práctica o, en otras palabras, del saber y del actuar. Una segunda disconformidad es con el lenguaje que describe o interpreta la acción las que, por derivar de enfoques teóricos positivistas resulta externo y ajeno a la acción que quiere representar. La sistematización intenta construir un lenguaje descriptivo propio "desde adentro" de las propias experiencias constituyendo el referencial que le da sentido.

Ambos problemas aluden a complejas discusiones epistemológicas que no esperamos resolver en esta ponencia. Nuestro propósito es más modesto y estará centrado en la búsqueda de relaciones de estos problemas con la discusiones al interior del campo evaluativo y de la investigación.

1. LA SISTEMATIZACIÓN COMO ALTERNATIVA AL POSITIVISMO

Una de las afirmaciones que otorga identidad a las diversas experiencias de sistematización es su cuestionamiento a la investigación social de tipo positivista. Este tipo de estudios están centrados en la explicación y en la identificación de las estructuras "objetivas" que inciden en la acción. Usualmente recurre a categorías descriptivas externas a la misma experiencia objeto de la reflexión. Los estudios realizados desde esta perspectiva, según los críticos, no logran dar cuenta de la naturaleza de los procesos y de los cambios subjetivos que produce una experiencia educativa analizando, más bien, el plano de la forma o los aspectos externos y descriptivos de una acción[31] .

Para los diferentes enfoques de sistematización el tema se debe analizar de un modo diferente. Cercanos a una perspectiva weberiana proponen una concepción comprensiva para abordar el problema. Desde esta perspectiva las experiencias educativas se entienden como un sistema de acción donde diferentes actores construyen y reproducen sentidos desde sus propios horizontes culturales y sociales. Es decir, se trata de acciones sociales situadas, donde los actores despliegan acciones e interacciones para alcanzar finalidades compartidas. Estas no necesariamente son coincidentes ni tampoco suficientemente explícitas. Pero ello, no impide concebir que los actores tengan una intención y que persigan objetivos que, cooperativamente, se definen como deseables[32] .

Los términos de esta discusión no son exclusivos al interior del campo de la sistematización. En efecto se trata de un debate tradicional en el campo de la investigación y que también ocupa a la evaluación.

En efecto, en la investigación evaluativa suele establecerse una clara diferencia entre los 'métodos cuantitativos' y los 'métodos cualitativos' (Patton, M.Q., 1978; Guba, 1978; Grand, A., 1995). El primer enfoque,

1 Gran parte de esta discusión tiene como referente los estudios evaluativos sobre las experiencias de educación popular que terminan midiendo o analizando aspectos que escapan a la naturaleza cultural de su acción. Sobre el tema ver: Martinic, S y H. Walter (1987). *El umbral de lo legítimo*. Santiago: CIDE¬CIPCA.

2 De hecho la mayor parte de las experiencias de Educación Popular se definen como "proyectos" lo que por definición alude a acciones intencionales emprendidas con un objetivo determinado que se espera resuelvan o transformen el problema a que les dio origen.

asociado a la tradición positivista, concibe la realidad social como una estructura objetiva y externa al sujeto y su contexto. El segundo, en cambio, se asocia a la tradición interpretativa, y afirma que la realidad social por excelencia son los sentidos subjetivos que orientan la acción de los sujetos. En el primer caso se busca medir y establecer, con la mayor precisión posible, las relaciones causales que pueden existir entre distintas dimensiones o variables para explicar los fenómenos de la realidad. En el segundo, por el contrario, se busca comprender una realidad social que se construye intersubjetivamente y donde las relaciones son complejas y multivariadas (Glaser, B.G. y Strauss, A.L., 1967).

En los estudios evaluativos el enfoque cuantitativo tiene como ejemplo clásico las evaluaciones experimentales. Este diseño conduce no solo a conclusiones causales mas claras sino que el mismo proceso de diseño contribuye a aclarar la naturaleza social del problema que se está estudiando (Riecken, W.R., 1974). Para la perspectiva cualitativa, en cambio, las mediciones experimentales han conducido a estudios con resultados limitados. Este tipo de evaluación, a juicio de Parlett y Hamilton (1976) son inadecuadas para ilustrar áreas de problemas complejos y no aportan mucho para la elaboración y toma de decisiones. Los enfoques cualitativos se inspiran en la tradición subjetivista clásicamente representada por Weber. Entre los enfoques o modelos de evaluación perteneciente a esta tradición se destacan: la evaluación sensitiva (Stakes, R., 1975); el modelo iluminativo (Richards, H., 1983) y la evaluación focalizada (Patton, M., 1980).

Sin embargo, la dicotomía que separa fuertemente las estructuras del mundo subjetivo tiende a disolverse en el campo de la investigación social y evaluativa. En efecto, tal oposición termina por consagrar la separación de dos dimensiones que la investigación social ha tratado de unir. Por un lado la estructura o el mundo externo y, por otro, la conciencia o el mundo experiencial del sujeto. De este modo conceptos tales como *habitus* de Bourdieu (1980); de código de Bernstein (1977) o de acción comunicativa de Habermas (1992), no tendrían lugar en esta discusión por intentar, precisamente, disolver las bases que sostienen una dicotomía como la planteada. Para estos autores existe una interacción y constitución mutua entre estructura y conciencia; entre lo objetivo y lo subjetivo; entre sistema y mundo de la vida y difícilmente se podría reducir la vida social a una sola de estas dimensiones.

Por otra parte, como señalan Reichardt y Cook (1967: 29-30) los autores que enfatizan el contraste de estos paradigmas suponen "*que un tipo de método se halla irrevocablemente ligado a un paradigma*" de manera tal que la adhesión a este "*proporciona los medios apropiados y exclusivos de escoger entre los tipos de métodos*". De este modo si la teoría de evaluación se encuentra cercana a la perspectiva objetivista el evaluador, estará obligado a trabajar exclusivamente con métodos cuantitativos.

Sin embargo, la práctica de investigación demuestra lo contrario. En efecto, una evaluación o estudio que utiliza métodos cuantitativos no necesariamente debe obedecer al positivismo lógico. Del mismo modo, los estudios

que utilizan técnicas cualitativas no necesariamente asumen un paradigma interpretativo o subjetivista. Lo que, finalmente, decide la pertinencia de uno u otro tipo de técnicas es el objeto o la problemática que se pretende abordar. Así entonces los paradigmas y las teorías definen el horizonte interpretativo del investigador pero estos, como señalan Reichardt y Cook (1967), no están inherentemente ligados ni constituyen el determinante único de la elección de técnicas cualitativas o cuantitativas.

De este modo si en el plano teórico y de los paradigmas los esfuerzos se dirigen a superar la tradicional dicotomía que separa sujeto de objeto es necesario, en el plano de las técnicas, superar la oposición que se establece entre cuantitativo y cualitativo. Esta es la tarea que hay por delante y cuya posibilidad y ventaja ya ha sido mostrada por diversos autores (Reichardt y Cook, 1967; Ragin, 1987; Merino, 1995).

Como en el caso de la evaluación, la dicotomía objetivo-subjetivo no resulta ser beneficiosa para las experiencias de sistematización. Insistir en uno u otro polo releva ciertas dimensiones válidas e importantes de conocer pero deja sin analizar las relaciones que ambas dimensiones tienen entre sí.

En efecto, la naturaleza propia de una acción es la particular simultaneidad que produce entre las estructuras y las orientaciones subjetivas de la acción. Las acciones, cualquiera sea su característica, se despliegan en un horizonte social y cultural que plantea límites pero, al mismo tiempo, posibilidades de desarrollo que son inéditas. En otras palabras, las prácticas sociales, sean estas pedagógicas o no, están estructuradas por las condiciones en la cual se desarrollan pero, al mismo tiempo, son estructurantes abriendo las posibilidades de cambio en el mismo contexto o situación en la cual se generan.

El desafío epistemológico de la sistematización es, precisamente, dar cuenta de esta interacción superando así las dicotomías que separan estructura de conciencia; teoría de la práctica o conocimiento de la acción. Para ello deberá definir su objeto de una manera diferente y basar su fundamento teórico en una nueva teoría de la acción.

2. LAS PRÁCTICAS DE ACCIÓN SOCIAL. PRECISIONES EN TORNO AL OBJETO

En los proyectos educativos que son objeto de la sistematización y en las mismas experiencias de sistematización no se realiza un análisis crítico de la teoría de la acción que subyace en las prácticas observadas. A nuestro juicio aquí radica uno de los principales problemas teóricos a resolver.

En la mayor parte de las experiencias educativas la acción social de los sujetos se entiende como un comportamiento derivado de estructuras o de variables anteriores a la acción misma.

Se asume, por ejemplo, que los sujetos actúan de acuerdo a las interpretaciones que tienen de los problemas y según los conocimientos y tipos de información que están al alcance de la mano. Este énfasis cognitivista entiende el cambio, principalmente, como una transformación en el terreno de los conocimientos, en las interpretaciones y en la información que el sujeto posee. En consecuencia la educación y la

intervención consistirán en transmitir adecuadamente nuevas interpretaciones para producir los cambios deseados en las prácticas de los sujetos.

La mayor parte de las intervenciones de las instituciones del campo de la educación popular se organiza de acuerdo a esta premisa. En efecto, las diferencias de discursos, de contextos sociales, de problemáticas y métodos de intervención que existen entre Instituciones públicas y privadas se sostienen, en la mayoría de los casos, en el funcionamiento de un mismo principio de organización de la acción social: para producir cambios los actores tienen que interpretar la realidad de una manera diferente.

Las representaciones y las categorías de pensamiento se conciben como principios 'a priori' que estructuran la acción de los sujetos. Un cambio en los modos de pensar y en las informaciones que el sujeto posee producirá los cambios deseados. Desde esta perspectiva la transmisión y la enseñanza ocupan un lugar central.

La evidencia empírica de numerosos proyectos educativos en diversos campos de acción social demuestra que el proceso no es tan simple. En efecto, las acciones de las personas y de las organizaciones no cambian como consecuencia automática del aumento de información ni tampoco el proceso educativo funciona como una actividad instructiva y de transmisión vertical de saberes o de representaciones que van de un lado hacia otro.

Los profesionales y beneficiarios al realizar sus interpretaciones no aplican mecánicamente un saber preconstruido. Por el contrario, adecuan sus criterios al contexto y a la situación; anticipan e imaginan las posibilidades de interpretación del otro y cooperan con su interlocutor en la construcción de una racionalidad común que les permite negociar y colaborar de acuerdo a causalidades y formas de pensar plausibles para el otro (Rémy, 1992: 91).

No existe así, el traspaso de un criterio o contenido de un lado a otro sino que, mas bien, un proceso inferencial de interpretaciones recíprocas que adecuan y transforman los contenidos en el mismo acto de comunicación. De este modo, las categorías de interpretación no tienen una existencia autónoma de las situaciones y de las subjetividades involucradas en la interacción. Estas emergen y se realizan en el mismo curso de la interacción (Doise, W., 1985; 1988).

Desde esta perspectiva las representaciones sociales deben entenderse como un medio de producción de la realidad que realiza el intercambio comunicativo (...) no se tratan de ideas estáticas que desde fuera entran en la cabeza sino que de significaciones colectivas construidas a través de la práctica comunicativa.

La representación que los sujetos construyen de la realidad no tiene una existencia ontológica propia y ubicada en la mente o conciencia de los individuos. La representación se construye y sostiene en la interacción discursiva que el sujeto tiene en los distintos contextos sociales y comunicativos en los cuales participa.

De este modo el estudio de estas interacciones, de los procesos de negociación de sentidos e interpretaciones y de los compromisos que los actores establecen resultan ser clave para describir la intervención social y

comprender sus resultados. En efecto lo que importa no es la información que, aparentemente pasó de un lado a otro, sino lo que ocurrió y se realizó en dicho intercambio gracias a la conversación y al diálogo entre los interactuantes.

En este intercambio intervienen procedimientos de transacción y de negociación a través de los cuales los interlocutores construyen acuerdos y compromisos en torno al objeto o problema que se aborda en la intervención o en la experiencia educativa. A través de la negociación los sujetos intercambian significados y llegan a acuerdos explícitos. A través, de la transacción, los interlocutores construyen una relación; logran establecer y confirmar una relación social que crea condiciones de reciprocidad y una lógica implicativa donde la argumentación de uno de los actores considera la del otro.

Al definir este nuevo objeto de la sistematización surge rápidamente la pregunta de cómo abordar metodológicamente el problema. Para ello existe respuesta.

Hoy día hay consenso en la necesaria conexión de la sistematización con la investigación social. En efecto, la sistematización más que entenderse como una alternativa que rechaza o niega la investigación define una modalidad particular de investigación cuyo objeto es la acción social. Su preocupación es dar cuenta y describir esta acción.

En esta relación con la investigación ha existido un acercamiento fructífero con los paradigmas interpretativos y de tipo etnográfico. Aquí se han encontrado conceptos y categorías para la descripción e interpretación de las intervenciones sociales y de sus efectos.

Continuando con este tipo de relación nos parece de gran utilidad la perspectiva que proviene de la etnometodología y del análisis conversacional. Esta perspectiva pone especial atención en la descripción e interpretación de los procedimientos que los sujetos emplean para producir organizada y coordinadamente un discurso en una situación comunicativa determinada

3. LA ACCIÓN SOCIAL Y EL LENGUAJE DE DESCRIPCIÓN: LOS APORTES DE LA ETNOMETODOLOGÍA

En la segunda mitad de la década de los 60 un grupo de sociólogos americanos encabezados por Sacks (1984); Schegloff (1981); Jefferson (1972) discípulos de Harold Garfinkel e Irving Goffman- comienzan a difundir sus estudios sobre conversaciones auténticas abriendo una nueva perspectiva para el análisis de la acción social y del lenguaje en la vida cotidiana[1] .

El origen de estas preocupaciones, no puede dejar de considerar el debate de los 60 en los Estados Unidos marcado por autores tales como: A. Schutz; L. Wittgenstein; M. Weber y T. Parsons. Los temas en discusión giraban en torno a la teoría de la acción social y a la importancia otorgada a la interpretación y al lenguaje en los sistemas de interacción social (Conein, 1983).

Harold Garfinkel e Irving Goffman, entre otros precursores del enfoque,

1 Para un desarrollo de esta escuela ver: Goodwin, Ch. y Heritage, J. 1990: 283-308.

estaban fuertemente influenciados por Weber y Parsons en cuanto a las concepciones de la acción social. Sin embargo, sostenían que estos autores carecían de métodos rigurosos para describir, precisamente, lo que era su preocupación central: la acción social (Conein, 1986).

Pero esta crítica no alude solo a un problema técnico de falta de correspondencia entre los instrumentos de descripción y las acciones observadas. Por el contrario, para estos autores, el problema es más profundo y conceptual. En efecto, describir una acción supone un tipo de razonamiento o una relación con un sistema de comprensión a través del cual se hace inteligible lo observado (Quéré, 1985: 101). Para Garfinkel esta descripción tiene que tener como objeto la organización a través de la cual se produce la acción.

Garfinkel sostiene que los miembros de una sociedad disponen de saberes y métodos para organizar sus interacciones y para actuar en la realidad de un modo ordenado y estructurado. Propone el concepto de *etnométodos* para dar cuenta de estos procedimientos y que los actores emplean para la realización (*l'accomplissement*) de sus acciones de un modo local y auto-regulado. Según este autor gracias a estos métodos los sujetos construyen una comprensión mutua (Goodwin, 1990:285), despliegan un razonamiento práctico y coordinan sus acciones sociales. De este modo a través de tales métodos y el trabajo interaccional de los actores se construye la realidad y el orden en el cual participan, pese a que esta es percibida como algo preestablecido[2].

De este modo, Garfinkel realiza un desplazamiento similar al desarrollado en la filosofía y en la Lingüística por Wittegenstein y Austin. En primer lugar, tal como estos autores se preocupaban del lenguaje ordinario o cotidiano, su preocupación central se dirige a los razonamientos prácticos de la vida cotidiana. Para Garfinkel la historicidad es una propiedad de lo cotidiano y de la realización de sus actividades ordinarias mas que un resultado de de la política, del estado o de los grandes conflictos (Quéré, 1985: 118).

En segundo lugar, su interés no está en las descripciones o en las adaptaciones que los actores realizan a un mundo exterior. Por el contrario, su preocupación es la "realización de la acción" en su mundo de acuerdo a las regulaciones que se autogeneran de un modo interactivo en la misma situación (Conein, 1986: 11). De este modo Garfinkel desarrolla una perspectiva pragmática del sentido y de la racionalidad de la acción y donde el lenguaje mismo se aprehende y se estudia como una actividad práctica que engendra su propio orden (Quéré, 1985:130).

Para este enfoque el interés no esta en los motivos individuales o en el *por qué* de las acciones sino, por el contrario, en el *cómo* se realizan y coordinan estas acciones. El análisis de las actividades prácticas de los sujetos dará cuenta de las reglas y procedimientos que estos siguen (Coulon, 1993: 27). Parafraseando a Durkheim este autor dirá que la etnometodología recomienda no tratar los hechos sociales como una cosa sino que considerar su objetividad como una 'realización social' (Garfinkel, 1985).

2 Garfinkel, H. (1967). Studies in Ethnomethodology. New Jersey: Prentice-Hall. Garfinkel, H. (1984). "Sur l'origines du mot 'ethnométhodologie'". En: Arguments ethnométhodologiques. Problemes d'epistemologiques en Sciences Sociales, N° 3, pp.60-70. Paris: CEMS – EHESS. Citado por Gulich, E.

Al considerar la conversación como una estructura que va más allá de la dimensión lingüística lleva a estos autores a focalizar su interés en el sentido común y en los procesos interpretativos a través de los cuales los actores construyen culturalmente sus orientaciones en una conversación determinada.

En efecto, se sostiene que existe un *substratum* institucionalizado de naturaleza social y cultural en todo proceso interactivo y que alude a reglas, procedimientos y convenciones a través de los cuales los actores ordenan y hacen inteligibles su interacción con los otros (Goodwin, 1990: 283).

El supuesto central es que toda interacción social puede ser analizada como una actividad convencional o institucionalmente organizada y, por ello, puede ser informada en cuanto a su producción.

Para Garfinkel los participantes en una interacción invocan un verdadero orden subyacente para dar sentido a su acción. Este conocimiento o "saber-hacer" es un razonamiento que facilita a los actores a reconocer y actuar en su mundo real de circunstancias, comprender las intenciones y motivaciones de los otros para lograr una comprensión mutua (Goodwin, 1990: 285). Para este autor el razonamiento práctico cotidiano es el fundamento de toda acción humana y debe centrar la observación del investigador.

El análisis de este enfoque debe tomar en cuenta dos aspectos centrales. Por un lado, el análisis propiamente tal de la acción social y de los procesos de interacción y, por otro, el aporte que este tipo de análisis realiza para la comprensión del orden social.

La mayor parte de los estudios iniciales, y sobre todo los de la escuela norteamericana, se concentraron en las conversaciones naturales o auténticas. Es decir, aquellas en las cuales los turnos de palabra no están predeterminados y que llevan a los interlocutores a organizar su interacción de un modo local y al interior de la situación. Para los precursores del enfoque la idea de organización endógena y autorregulada de la actividad social y de la conversación es algo central.

Sin embargo, el desarrollo de la investigación reciente concluye que es muy difícil aislar una secuencia de acciones del contexto al cual pertenece y de una serie de reglas, normas o de rituales que se invocan para explicar la regularidad y tipicidad de numerosas secuencias de interacción. Al mismo tiempo, también se ha demostrado, que al interior de estas restricciones hay negociaciones y transacciones que inciden tanto en el sentido como en la organización de la conversación. De este modo, la estructuración de la conversación como actividad social se arraiga no solo en las propiedades lexicales, semánticas y sintáxicas sino que también en las características y propiedades de las interacciones que la constituyen[3].

Garfinkel cuestiona el planteamiento de Parsons que hace depender la acción social de estructuras de elección que son interiorizadas a través de la socialización[4] Desde este enfoque se desprende que los actores

3 Quéré, L., 1987; Rémy, J., 1992; Zimmerman, D.,1978; Conein, B., 1983.

4 Para un análisis de las relaciones entre Garfinkel y Parsons, véase Williams, G. (1992). Sociolinguistics. Londres: Routdlege. Sobre todo capítulo sobre Análisis Conversacional pp. 148-172.

se desenvuelven de acuerdo a disposiciones aprendidas sin desempeñar un rol reflexivo o crítico frente a las estructuras normativas. La acción, como señala Rémy, se explica por el pasado.

Para este enfoque, una secuencia de acciones tendrá un orden, tal como lo tienen las palabras en una frase. Por ello pondrán una atención particular en la estructura de la conversación, asociada, a la organización y procedimientos conversacionales y locales para realizar dichas acciones. Para Garfinkel los hechos sociales no son cosas sino que acciones y que se llevan a cabo de acuerdo a reglas organizadas localmente.

A nuestro juicio los planteamientos de esta tradición son de gran utilidad para nuestras preocupaciones en el campo de la sistematización. El lenguaje descriptivo de la acción y la recuperación de las interpretaciones y de los métodos de producción de sentidos y de coordinación de acción que se producen en la acción misma son claves para comprender y comunicar un a práctica.

5. CONCLUSIONES

En esta ponencia hemos presentado una hipótesis general de trabajo y que, a nuestro juicio, plantea enormes desafíos para la sistematización. La hipótesis general puede formularse de la siguiente manera: los proyectos de intervención educativa producen cambios en las prácticas por medio de un cambio en las interacciones y representaciones de problema. Hasta ahora los estudios y análisis han estado centrados sólo en la dimensión cognitiva concibiendo el acto educatvo como un acto de transmisión de información y saberes. Para conocer los resultados y describir los procesos se ha recurrido a un análisis de los discursos de los actores involucrados.

La experiencia práctica demuestra que estos procesos no son lineales ni simples. Aun mas la transmisión suele tener 'ruidos' y los beneficiarios terminan por interpretar y dar sentido a los problemas y a los proyectos de acuerdo a sus propias historias y vivencias. La relación educativa suele ser conflictiva y se caracteriza por la confrontación y negociación de interpretaciones. El cambio, más que por un convencimiento racional y argumentativo parece relacionarse con la calidad de la interacción y con las características y procedimientos empleados en las negociaciones que ocurren.

La descripción de la acción y de sus resultados se hace mas complejo y obliga a poner la mirada sobre el momento de interacción propiamente tal. Momento que reúne la acción y el discurso en una sola unidad: la conversación. Para abordar la descripción e interpretación de la acción hemos planteado que la sistematización debe construir puentes con otras tradiciones de investigación tales como la tradición etnográfica y la denominada etnometodología. Aquí se encuentran interesantes aportes que enriquecen el instrumental teórico y metodológicco de la sistematización.

* Antropólogo, investigador del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Santiago, Chile.

DIÁLOGO DE SABERES Nº 3 septiembre-diciembre / 2009 Caracas/pp. 139-145

PERSPECTIVAS

DECLARACIÓN FINAL

CONGRESO DEL PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN DE EDUCADORES

MARACAY, 16 – 18 DE OCTUBRE DE 2009

En Homenaje a la maestra Olga Matute, en Defensa de la Ley Orgánica de Educación y en Solidaridad con los maestros y maestras de Honduras

Este congreso nos reunio con motivo de encontrarnos todos y todas para hacer una puesta en común sobre los procesos que implican el desarrollo del Programa Nacional de Formación de Educadores y Educadoras dentro de la perspectiva del combate al capitalismo y su pedagogía, y por abrir brecha para una pedagogía revolucionaria para nuestra América.

Nos reunimos para hacer de esta hermosa reunión un homenaje a nuestra querida y entrañable maestra Olga Matute, formadora de innumerables venezolanos y venezolanas desde una práctica de amor y compromiso con la patria y el pueblo. Este homenaje a Olga lo hacemos como un reconocimiento a su labor como iniciadora de la Misión Sucre, la Universidad Bolivariana de Venezuela y el Programa Nacional de Formación de Educadores y Educadoras en el estado Aragua. Haciendo un homenaje a nuestra maestra Olga Matute hacemos un homenaje a todos los maestros y maestras que han dado su esfuerzo, su vida, su compromiso y su alegría por construir una educación popular y emancipadora.

También nos hemos reunido para manifestar nuestra alegría por la victoria popular que significa la reciente aprobación de la Ley Orgánica de Educación y para ratificar nuestro compromiso por hacer de su letra guía de la acción transformadora pedagógica. Nuestra práctica socio educativa y pedagógica es arma comprometida de la LOE.

Nos reunimos en el momento en que el hermano pueblo de Morazán combate en las calles de Honduras por restituir la democracia y por derrotar al imperialismo que quiere apartarlos del camino del ALBA.

Este congreso nos ha permitido ratificar que la lucha por construir una

verdadera democracia pasa por reconocer las luchas ancestrales, por superar la dominación y el coloniaje, por reconocer que la invasión europea nos legó la enfermedad del capitalismo. Luchar por construir una verdadera democracia pasa por reconocer que esta lucha de hoy es la continuidad de la lucha contra la esclavitud y contra la utilización tergiversada del nombre y el ejemplo de Cristo, por utilizar su nombre y su iglesia para sojuzgar y oprimir a otros seres humanos.

La lucha de hoy pasa por asumir como nuestra continuidad, la gesta heroica de nuestros pueblos guiados por Simón Bolívar para liberarnos del imperio español y establecer sistemas republicanos en el siglo XIX. Pasa por reconocer y seguir luchando para que nuestros hijos y nuestras hijas tengan patria, justicia y democracia es imprescindible continuarla hoy y avanzar en la concreción progresiva de las relaciones entre nosotros y nosotras fundamentadas en valores de cooperación y solidaridad. En los valores que han caracterizado siempre a todas nuestras luchas.

Nosotros y nosotras somos maestros y maestras emancipadores y por ser lo, comprendemos la urgente necesidad de superar aquella concepción no revolucionaria, no popular, ni científica, ni profesional, diseñada en los centros del poder del capital que pregona que los educadores debemos limitarnos a temas metodológicos y a procedimientos técnicos, esa concepción que nos condena a que nuestro ámbito de acción es lo eminentemente pedagógico y que la realidad de la sociedad y los problemas del poder no son de nuestra incumbencia, que esos temas son de la incumbencia de los poderosos.

Al ser maestros y maestros emancipadores comprendemos que esa concepción apolítica es falsa, comprendemos que para ser maestros tenemos que serlo luchando por construir una patria para todos y para todas, luchando por tener un país soberano, una sociedad justa y una verdadera democracia. Comprender lo anterior implica hacer consciente que lo educativo y lo pedagógico es ante todo un hecho político. Es comprender que en la cotidianidad del hacer educativo y pedagógico es la prefiguración de la sociedad en la que vivimos o en la que queremos vivir.

Ningún proceso de formación profesional es apolítico. Toda formación de educadores y educadores tiene sentido político. Sin embargo, los procesos tradicionales de formación de educadores y educadoras se presentan como neutrales, se venden sin relación directa con la política, cuando en realidad esa supuesta neutralidad es la expresión de una toma de partido por lo que está establecido, por dejar todo como está y por aceptar la dominación sin oponerse a ella, sin enfrentarla, sin luchar por liberarnos, Suscribimos a Bolívar cuando dice"nos han oprimido más por la ignorancia que por la fuerza".

Esa concepción burguesa de la formación de profesionales de la educación nos condena a servir a intereses ajenos, nos condena a servir a intereses que no son los nuestros. La concepción burguesa de la formación de

profesionales lo hace enajenadamente, porque está fundamentada en una formación que fracciona la realidad, con la intención de imposibilitarnos comprenderla para evitar que podamos transformarla.

La formación burguesa de profesionales de la educación se centra en la teoría europea y norteamericana, tocando tangencialmente la práctica y asegurándose que ésta sea reproductiva de lo establecido, es decir; la dominación, el coloniaje y el capitalismo.

La formación por la que optamos es aquella que nos permita conocer investigando, conocer transformando y aprender haciendo. La práctica por la que optamos es aquella que se corresponde con el trabajo comprometido con la construcción de una sociedad de iguales y la teoría con la que comulgamos es aquella que tiene la intención de comprender para insurgir, conocer para transformar. La formación por la que optamos es aquella que tiene como valores la insurgencia y la rebeldía, es aquella que tiene en el ejemplo de Simón Bolívar y de Hugo Chávez, eternos inconformes, eternos rebeldes, al paradigma de maestros emancipadores y maestras emancipadoras.

A seis años de desarrollo del Programa Nacional de Formación de Educadores y Educadoras, podemos presentar ante el país como saldo de nuestra actividad; aproximadamente 180 mil estudiantes, la titulación de 15236 licenciados y licenciadas en educación de la Primera Cohorte, una cifra similar de estudiantes que culminaron su formación correspondiente a la Segunda Cohorte y 65 mil correspondiente a la Tercera Cohorte, lo cual nos hace tributarios de cerca de 95 mil educadores y educadoras al Sistema de Educación Bolivariana.

El Programa de Formación de Educadores y Educadoras es una mega universidad en sí mismo. Ocupa las 24 Entidades Federales y todos los municipios del país. Y sus egresados están en buena parte de las escuelas públicas del país. Compañeros y compañeras nuestras han participado en las iniciativas internacionalistas de alfabetización para los países del ALBA.

Ninguna otra experiencia de formación de profesionales de la Educación reúne tal cantidad de personas con la explicita intención de combatir el capitalismo y abrir camino por construir el socialismo.

Creemos que en este momento histórico en el cual el pueblo venezolano celebra la aprobación de la Ley Orgánica de Educación, es propicio que todos y todas reflexionemos acerca de tres esferas de contradicciones que se generan en el desarrollo del PNFE.

1. Esfera curricular:

Creemos imprescindible que se ratifique la concepción curricular del PNFE que se fundamenta en la unificación del trabajo con el estudio, de la teoría con la práctica. Creemos muy importante que se ratifique la concepción de integración curricular y de didáctica investigativa contenida en la Ley Orgánica de Educación, así como

el desarrollo de proyectos de aprendizaje combatiendo abiertamente el fraccionamiento del conocimiento que las universidades tradicionales defienden teniendo un profesor por cada unidad curricular, profesor que es especialista en un área del conocimiento, pero no maneja perspectivas interdisciplinarias y transdisciplinarias que le permitan conocer la realidad integralmente como condición para transformarla. Es muy importante que se establezca que la práctica sea comprometida con los pobres y los humildes y que la teoría sea aquella que haya sido diseñada con la intención de develar las esencialidades de los fenómenos sociales y educativos. Asumimos que no cualquier teoría y no cualquier práctica son pertinentes para el desarrollo del PNFE.

2. Esfera del aseguramiento académico:

Es necesario que la Universidad Bolivariana de Venezuela oriente el desarrollo curricular del PNFE. La UBV debe ser un centro de formación permanente, debe ser un espacio que incentive el debate reflexivo y profundamente crítico. Debe ser un espacio que propicie la asimilación de una perspectiva revolucionaria para la pedagogía revolucionaria de la Venezuela de la actual. Para esto lo compañeros y compañeras de la UBV deben asumirse como iguales a TODOS Y TODAS, como uno y una más que acompaña y nutre el camino crítico, emancipador y liberador del PNFE. Los compañeros y compañeras de la UBV deben asumir el compromiso de formarse con en revolución, si ésta es verdadera, esto no puede hacerse si no es ENTRE IGUALES.

3. Esfera del aseguramiento material:

El carácter colaborativo de los profesores asesores y profesoras asesoras nos permitió tener los extraordinarios resultados que podemos exhibir en este momento, repetimos; presencia en todas las entidades federales y en todos los municipios del país y más de 180 mil estudiantes. Sin embargo, el compromiso por formarnos con conciencia de emancipación implica que la actividad de los profesores asesores y profesoras asesoras sea un trabajo teórico metodológico, es este un trabajo político, socio educativo y pedagógico, que implica una permanente formación e investigación por parte de los asesores y las asesoras. Esta actividad es un trabajo y ya no puede ser solo una colaboración. Por esto, creemos conveniente se revise críticamente el carácter colaborativo de los profesores asesores y profesoras asesoras. De igual manera, creemos que es necesario que la Misión Sucre tenga una estructura que permita hacer el debido seguimiento al aseguramiento que las currícula de formación ameritan.

Con respecto a las mesas debatidas en nuestro congreso asumimos los siguientes elementos:

1. Socialismo Bolivariano:

Es la concepción que recoge el acervo de lucha de los pueblos nuestra americanos y que constituye la guía para la acción revolucionaria.

El Socialismo Bolivariano es la síntesis histórica de las perspectivas

teóricas surgidas de la cotidianidad y de la acción transformadora que tienen como común denominador su concepción anti colonial, capitalista y anti imperialista y es profundamente, emancipadora, liberadora y socialista.

Sus valores están centrados en la solidaridad y en la cooperación, en el encuentro sencillo, en la unión de los iguales, en el reconocimiento de los unos y las unas con los otros y las otras. Su perspectiva es la relación horizontal y reconoce como su líder histórico a Simón Bolívar y a su actual líder a Hugo Chávez Frías.

El Socialismo Bolivariano tiene como sus raíces al bolivarianismo, la tradición de lucha y de resistencia de las comunidades originarias de Abyayala y las comunidades afrodescendientes, a la teología de la liberación y al marxismo.

Tiene en el internacionalismo su referente, en el sentido de reconocer que las fronteras que nos legó la traición de Santander y de Páez son un obstáculo colonial y capitalista dependiente que impide reconocernos como hijos e hijas de esta tierra de florecimiento y de libertad. Para nosotros y nosotras, como dijo Bolívar "La Patria es América".

El Socialismo Bolivariano es la alternativa para superar el Capitalismo y la vía para crear condiciones para que vivamos teniendo la mayor suma de felicidad posible, ello implica no solo crear bienes para todos y todas si no fundamentalmente la asimilación de una cultura centrada en el humanismo social una cultura de la convivencia.

Las misiones educativas, los consejos comunales y las comunas en vía de construcción se han convertido en la concreción del socialismo bolivariano.

2. Concepción Curricular:

La concepción curricular del Programa Nacional de Formación de Educadores y Educadoras está fundamentada en el contenido de la Ley Orgánica de Educación, por lo tanto, cualquier modificación a los principios de superación de la División Social del Trabajo capitalista, al carácter integrador del docente y a la didáctica investigativa sería una ilegalidad. De igual forma, la concepción curricular del PNFE supera la fragmentación del saber que la educación profesional capitalista establece al utilizar especialistas que no pueden concebir el carácter integral de la realidad como condición para transformar la realidad. Creemos que es urgente ratificar el carácter integrador de la actividad docente de los asesores y asesoras del PNFE.

Se fundamenta en el aprendizaje por contraste de la práctica con la teoría, del trabajo con el estudio, por intermediación de una didáctica investigativa que permite el desarrollo de proyectos de aprendizaje. Vinculación Profesional Bolivariana, asesorías y proyectos de aprendizaje son las estructuras dinámicas de nuestra concepción curricular.

3. Organización Escolar:

La escuela es un espacio de aprendizaje sistematizado donde la ciencia tributa su aporte para asimilar una conciencia ciudadana, para la asimilación de republicanos y republicanas socialistas. Es un espacio de la sociedad donde el Estado Socialista organiza las relaciones fundamentadas en la solidaridad y la cooperación.

Es un espacio donde la familia y la comunidad consiguen elementos y recursos para crecer y ser felices.

La escuela actual heredada del capitalismo dependiente solo podrá ser superada históricamente por intermediación de la participación de la familia y la comunidad organizada para la construcción del Socialismo y por la formación de los educadores y educadoras dentro de perspectivas profesionales superadoras de la enajenación. El PNFE es una forma de esa superación.

4. Fundamentos de la Educación Bolivariana

Los fundamentos de la Educación Bolivariana son la doctrina de Simón Bolívar y de Simón Rodríguez en la perspectiva teórica aún por sistematizar que la Ley Orgánica de Educación identifica como el Humanismo Social.

Es una tarea de los educadores bolivarianos y las educadoras bolivarianas la sistematización del Humanismo Social. Esta tarea nos permitirá dotarnos sistematizadamente de una perspectiva categorial propia, que se corresponda con nuestra historia, con nuestros valores, con nuestros intereses y nuestros objetivos históricos

La pedagogía venezolana que ha desarrollado el capitalismo dependiente se ha fundamentado en perspectivas teóricas europeas y norteamericanas, esto ha sido un elemento asegurador de la dominación y el coloniaje. Es hora ya de recoger del pensamiento educativo emancipador nuestra americano la perspectiva que asegure la emancipación y la liberación. En ese esfuerzo es necesario que los educadores bolivarianos y las educadoras bolivarianas lo seamos por que hemos leído, comprendido y llevado a la práctica las ideas, el ejemplo y la obra de Simón Bolívar y Simón Rodríguez.

Creemos que las ideas, el ejemplo y la obra de la educación popular de Paulo Freire y la Teoría Socio Histórico Cultural son perspectivas categoriales y teóricas pertinentes con la construcción de un sistema educativo emancipador.

5. Formación Docente:

La superación de la división social del trabajo capitalista implica que la formación del docente es continua, sustentada en la investigación, unificando trabajo con estudio y teoría con práctica.

La formación docente se hace superando la enajenación y la alienación que surge cuando los educadores se forman con contenidos pre escritos, sin pertinencia social de los aprendizajes y centrados en las teorías importadas desde Europa y norte América.

La formación se desarrolla sistema-

tizando la práctica socio educativa y pedagógica de los educadores, práctica que debe articular la relación entre la familia, la comunidad y la escuela y facilitar que la sociedad encuentre en la escuela la respuesta a sus necesidades formativas.

6. Fines de la Educación

La tradición de educación popular europea se ha centrado en la instrucción de las masas, en asegurarle a la burguesía una masa de trabajadores y trabajadoras que produzca más y mejor. El capitalismo ha necesitado de trabajadores y trabajadoras que sepan leer y escribir para manejar las máquinas dentro de los procesos productivos que los y las explotan. La educación para la instrucción y centrada en aprender a leer y escribir ha sido un instrumento para la dominación y la esclavización de la clase trabajadora.

Sin embargo en nuestra América existe una tradición de educación popular que es emancipatoria y liberadora. Simón Rodríguez sentó las bases de una educación para la ciudadanía para la formación de republicanos y republicanas, de pueblo consciente que sirviera de sostén de las repúblicas surgidas de la emancipación del siglo XIX. Posteriormente la experiencia de la Educación Popular desarrollada por Paulo Freire en nuestra América en el siglo XX se centró en formar conciencia popular y conciencia de clase por intermediación de la alfabetización. El fin no era aprender a leer y escribir, el fin era tomar conciencia y emanciparse y haciéndolo nos alfabetizábamos.

En esta Revolución Bolivariana la política educativa ha estado centrada en la inclusión, la cual tiene como fin el reconocernos como iguales, para construir desde la igualdad el conocimiento que debe hacernos libres y emanciparnos al guiar la acción transformadora.

Nuestra educación bolivariana es liberadora y emancipadora por que está centrada en desarrollar una práctica que libere y emancipe, por que esta educación orienta la práctica y genera pensamiento liberador y emancipador y por que la práctica nos da soberanía y el pensamiento también.

Desde ya nos llamamos a congreso en noviembre de 2010, evento que servirá para presentar los frutos de la acción colectiva por recuperar política y académicamente el Programa Nacional de Formación de Educadores y Educadoras en el estado Aragua. Para llegar a noviembre de 2010 declaramos que estos dos semestres que nos separan de esa fecha serán de formación y de encuentro entre iguales, de formación y de encuentro fraterno, encuentro emancipador y liberador, profundamente humano y profundamente socialista.

Nos despedimos con nuestro grito de combate:

¡Patria Socialismo o Muerte!

¡Venceremos!

PARAMETROS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE APORTES

NORMAS DE LA REVISTA DIÁLOGO DE SABERES

ÁREAS DE CONOCIMIENTO

- Ciencias de la Energía
- Desarrollo Endógeno
- Desarrollo Local y Poder Popular
- Estudios Jurídicos y Políticos
- Gestión de Políticas Públicas
- Innovaciones Educativas
- Ambiente y Hábitat
- Agroecología
- Salud Pública
- Comunicación e Información
- Multiculturalidad
- Multipolaridad e Integración Regional
- Otras

SECCIONES

• *PERSPECTIVAS*

Artículos de avances y/o reportes de resultados de investigaciones; ensayos teóricos, políticos, educativos, divulgación, registro de experiencias pedagógicas, etc. que constituyan un aporte en:

- Contextos epistemológicos–teóricos-metodológicos
- Contextos políticos y de cambios
- Temas por áreas de conocimientos
- Organización socio-comunitaria
- Otros

• *A DOS MANOS*

Sección dedicada a estimular y mostrar la producción escrita entre actores de diferentes ámbitos articulados en el desarrollo de proyectos comunes (profesores, estudiantes, funcionarios públicos e integrantes de organizaciones comunitarias):

- Relatorías, entrevistas, comentarios, propuestas, etc.
- Sistematización acción socio-comunitaria, (experiencias y proyecto)
- Reseñas
- Reseñas y críticas diversas
- Eventos
- Directorios

PÚBLICO OBJETIVO

- Comunidad universitaria global
- Comunidades de proyectos
- Profesionales del sector público
- Consejos comunales
- Otros interesados

PARÁMETROS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

El autor debe especificar la sección a la que adscribe su aporte, al igual que la intención de someter su artículo a la revisión de árbitros. La estructura de los trabajos científicos que reportan el inicio, avance o culminación de investigaciones, al igual que el registro de experiencias pedagógicas debe corresponderse con al menos los siguientes puntos:

• Introducción (panorama general del tema o problema abordado, estado de la cuestión o revisión de la literatura, objetivos y justificación).

• Metodología (se da cuenta del qué, cómo, con qué y para qué de la estrategia con la que se resolvió la pregunta de investigación o se llegó a los objetivos; contempla las unidades de análisis, métodos, técnicas, herramientas, procedimientos y límites de la metodología empleada).

• Resultados (que pueden presentarse con cuadros, gráficas, esquemas, mapas, etc.; siempre y cuando esté debidamente justificado su uso).

• Y finalmente las conclusiones.

• Las referencias bibliográficas (normas APA).

• Los anexos son opcionales y su presencia requiere de una justificación en el texto.

CRITERIOS ESPECÍFICOS PARA ESCRITOS CIENTÍFICOS

1. <u>Formales</u>

• **Formato académico**: El autor deberá indicar su intención de que su texto sea evaluado como artículo científico. El artículo debe contener un resumen inicial con una extensión máxima de 200 palabras, que debe dar cuenta del objetivo, método y principales resultados o conclusiones. Deberán incluirse, por lo menos, tres palabras clave que describan los campos de estudio en los que incide el texto. Muy importante una dirección de correo electrónico y un número de teléfono. Debe contar con introducción, metodología, resultados, conclusiones, referencias bibliográficas y, cuando sean necesarios, anexos.

• **Idioma**: los artículos deben ser remitidos en español.

• **Envío**: el artículo debe enviarse por Internet. En el caso de que se opte por el envío postal, se deberá enviar por duplicado y se aportará también la información en soporte informático en un procesador de texto estándar.

• **Dirección Digital**:

revistadialogodesaberes@gmail.com

• **Extensión**: el documento debe ser escrito a espacio sencillo, con un máximo de 20 páginas, escrito por una sola cara, y en hoja tamaño A4. La extensión incluye tablas y gráficas y bibliografía. Excepcionalmente, y previa autorización del consejo de redacción, podrá tener el artículo

una extensión superior a la indicada.

• **Letra**: Tamaño de letra 12, tipo Times New Roman, interlineado sencillo, márgenes superior, inferior, derecha e izquierda de 3.

• **Notas**: deben ser numeradas y presentadas al final del texto.

• **Título**: será claro y conciso y podrá ir acompañado de un subtítulo para mayor aclaración.

• **Citas textuales**: deben ser introducidas siguiendo el sistema APA (ver archivo adjunto con las normas APA).

• **Referencias bibliográficas**: deben ser introducidas al final en orden alfabético, se hará atendiendo a las normas de American Psychological Association (APA).

• **Redacción clara**: el texto debe escribirse con enunciados claros, coherentes, precisos y con el uso correcto de las reglas gramaticales.

• **Cuadros, fotografías y/o gráficas pertinentes**: deberán adjuntarse al final del texto, numerados por orden y con las correspondientes llamadas y referencias dentro del texto. Las fotos deben enviarse en archivos independientes nombrados correctamente y en formato JPG en alta resolución, no son válidas las que se envíen pegadas en un archivo Word.

2. <u>De contenido</u>

• **Relación con otras investigaciones del mismo campo**: que aborde temas o problemas relacionados con investigaciones relacionadas con estos campos, cuyo resultado se plasme en textos concretos.

• **Pertinencia teórico-metodológica**: que las perspectivas de teorías y métodos respondan a las necesidades de información del objeto de estudio.

• **Pertinencia temporal**: escrito que genera información útil y necesaria para estudiar problemáticas actuales.

• **Aportación a estudios ya hechos**: que aporte información innovadora, original, que incremente el conocimiento relacionado con las áreas de conocimiento.

• **Análisis y síntesis**: el escrito debe integrar la teoría consultada al objeto de estudio construido, al análisis de los resultados y a la discusión o conclusiones.

• **Información de "primera mano"**: que genere información original y novedosa, resultante de un proceso de investigación en el que la teoría se construya a partir de su vínculo y relación con el dato empírico.

CRITERIOS ESPECÍFICOS PARA ARTÍCULOS DE DIVULGACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS Y DE ORGANIZACIÓN POPULAR

1. <u>Formales</u>

• **Formato académico**: El autor deberá indicar su intención de que su texto sea evaluado como artículo de divulgación y/o experiencias pedagógicas. El artículo debe contener un resumen inicial con una extensión máxima de 200 palabras, que debe dar cuenta del objetivo, método y principales resultados o conclusio-

nes. Deberán incluirse, por lo menos, tres palabras clave que describan los campos de estudio en los que incide el texto. Muy importante una dirección de correo electrónico y un número de teléfono. Debe contar con introducción, argumentos, desarrollo de la experiencia, conclusiones y, cuando sean necesarios, anexos.

• **Idioma**: los artículos deben ser remitidos en español.

• **Envío**: el artículo puede enviarse por Internet y correo postal. En el caso de que se opte por el envío postal, se deberá enviar por duplicado y se aportará también la información en soporte informático en un procesador de texto estándar.

• **Dirección Digita**l:

revistadialogodesaberes@gmail.com

• **Dirección Postal**:

• **Extensión**: el documento debe ser escrito a espacio sencillo, con un máximo de 20 páginas, escrito por una sola cara, y en hoja tamaño A4. La extensión incluye tablas y gráficas y bibliografía. Excepcionalmente, y previa autorización del consejo de redacción, podrá tener el artículo una extensión superior a la indicada.

• **Letra**: Tamaño de letra 12, tipo Times New Roman, interlineado sencillo, márgenes superior, inferior, derecha e izquierda de 3.

• **Notas**: deben ser numeradas y presentadas al final del texto.

• **Título**: será claro y conciso y podrá ir acompañado de un subtítulo para mayor aclaración.

• **Citas textuales e interpretativas**: deben ser introducidas siguiendo el sistema APA.

• **Referencias bibliográficas**: deben ser introducidas al final en orden alfabético, se hará atendiendo a las normas de American Psychological Association (**APA**).

• **Cuadros, fotografías y/o gráficas pertinentes**: deberán adjuntarse al final del texto, numerados por orden y con las correspondientes llamadas y referencias dentro del texto. Las fotos deben enviarse en archivos independientes nombrados correctamente y en formato JPG en alta resolución, no son válidas las que se envíen pegadas en un archivo Word.

2. <u>De contenido</u>

• **Puesta en práctica comprobada**: que aborde aspectos trabajados y desarrollados con los alumnos en las clases.

• **Discusión académica**: original, argumentada y crítica.

• **Novedad y argumentación**: debe generar nuevo conocimiento y preguntas sobre la temática particular del campo abordado. Deben contener referentes empíricos y teóricos sobre el tema que discuten.

• **Aportación al desarrollo de la organización popular y comunitaria.**

• **Estructura**: debe tener una estructura clara, estar bien escrito y considerar la literatura relevante del tema discutido.

Universidad Bolivariana de Venezuela
Coordinación de Ediciones y Publicaciones
Imprenta Universitaria
2000 ejemplares